

**Bewegung, Spiel und Sport
in der Ganztagsschulentwicklung –
Rekonstruktion der konzeptionellen Bedingungen und
praktischen Möglichkeiten mit Hilfe von Schulportraits
ausgewählter Thüringer Ganztagsschulen**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

doctor philosophiae (Dr. phil.)

**vorgelegt dem Rat der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Friedrich-Schiller-Universität Jena
von Oliver Senff
geboren am 06.02.1976 in Jena**

Gutachter

1. PD Dr. Jürgen Teubner

2. Prof. Dr. Dieter Teipel

Tag des Kolloquiums: 09.06.2008

Inhaltsverzeichnis

Inhalt	Seite
1. EINLEITUNG	11
1.1 BEGRÜNDUNG DER FORSCHUNGSARBEIT	11
1.2 „BEWEGUNG, SPIEL UND SPORT“	21
1.3 ZIEL- UND FRAGESTELLUNG DER ARBEIT	26
1.4 NUTZEN DER ARBEIT	29
1.5 AUFBAU UND STRUKTUR DER ARBEIT	30
2. SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG.....	31
2.1 SCHULENTWICKLUNG	31
2.1.1 Definitionen der Schulentwicklung.....	31
2.1.2 Internationale Schulentwicklungsprogramme	32
2.1.3 Strategien für die Realisation der Schulentwicklung	33
2.1.4 Schulentwicklung der Ganztagschule	38
2.1.5 Rezeption der Schulentwicklungsdiskussion in der Sportpädagogik	40
2.2 SCHULBEGLEITFORSCHUNG	42
2.2.1 Intentionen der Schulbegleitforschung	42
2.2.2 Das Schulportrait.....	47
2.2.2.1 Einführung.....	47
2.2.2.2 Definitionen des Schulportraits	48
2.2.2.3 Methodik bei der Erstellung von Schulportraits	50
2.2.2.4 Formen, Merkmale und Funktionen von Schulportraits	51
2.2.2.4 Ziele und Nutzen von Schulportraits	56
2.2.2.4.1 Intentionen von Schulportraits	56
2.2.2.4.2 Die Verwendung des Schulportraits in unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen	57
2.2.2.5 Möglichkeiten und Grenzen von Schulportraits	59
2.2.2.6 Gütekriterien für Schulportraits.....	61
2.2.3 Das Schulportrait unter dem Aspekt der Integration von Bewegung, Spiel und Sport	63
2.2.4 Sportpädagogische Schulbegleitforschung.....	65
3. FORSCHUNGSSTAND ZUR INTEGRATION VON BEWEGUNG, SPIEL UND	70
SPORT AN SCHULEN	70
3.1 AUSGEWÄHLTE STUDIEN ZUR INTEGRATION VON BEWEGUNG, SPIEL UND SPORT AN SCHULEN	70
3.2 REGENSBURGER PROJEKTGRUPPE (2001)	74
3.3 WUPPERTALER ARBEITSGRUPPE (2006)	77
3.4 DORDEL & BREITHECKER (2003)	78
3.5 THIEL, TEUBERT, KLEINDIENST-CACHAY (2006)	79
3.6 ZUSAMMENFASSUNG DES FORSCHUNGSSTANDES	80

4.	FORSCHUNGSMETHODIK UND UNTERSUCHUNGSDESIGN	83
4.1	GÜTEKRITERIEN QUALITATIVER FORSCHUNG	85
4.2	LEITFADENORIENTIERTES FOKUSSIERTES INTERVIEW	90
4.3	TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG UND FELDFORSCHUNG	94
4.4	GRUPPENDISKUSSION	99
4.5	DOKUMENTENANALYSE	104
4.6	METHODENTRIANGULATION	107
4.7	UNTERSUCHUNGSDESIGN	109
4.7.1	Datenerhebung	110
4.7.2	Datenauswertung	115
5.	SCHULPORTRAITS AUSGEWÄHLTER THÜRINGER SCHULARTEN UNTER.....	
	DEM ASPEKT DER INTEGRATION VON BEWEGUNG, SPIEL UND SPORT	119
5.1	SCHULE A	119
5.1.1	Rahmenbedingungen der Schule	120
5.1.2	Organisation und Konzeption	121
5.1.2.1	Schulkonzept	121
5.1.2.2	Schulentwicklung	123
5.1.2.3	Rhythmisierung	124
5.1.3	Kooperationen und Netzwerke	126
5.1.4	Angebote und Bewegungsaktivitäten	128
5.1.4.1	Bewegungsräume und Bewegungsaktivitäten	128
5.1.4.2	Bewegungsangebote und Bewegungsaktivitäten	130
5.1.5	Bewegung und Spiel im Unterricht	136
5.1.5.1	Bewegung im Spannungsfeld mehrerer Faktoren	136
5.1.5.2	Gegenstandserschließende und lernbegleitende Bewegungen	139
5.1.5.3	Organisatorisch bedingte selbst- und fremdbestimmte Bewegungen	141
5.1.5.4	Engagierte Lehrer	142
5.1.5.5	Bewegungspausen im Unterricht	143
5.1.6	Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport	144
5.1.7	Argumentationsfiguren	147
5.1.8	Gelingensbedingungen und Entwicklungspotenziale	147
5.1.8.1	Fördernde Bedingungen	147
5.1.8.2	Hemmende Bedingungen	149
5.1.8.3	Resultierende Entwicklungspotenziale	150
5.2	SCHULE B	152
5.2.1	Rahmenbedingungen der Schule	153
5.2.2	Organisation und Konzeption	154
5.2.3	Kooperationen und Netzwerke	159
5.2.4	Angebote und Bewegungsaktivitäten	162
5.2.4.1	Bewegungsräume	162
5.2.4.2	Regelmäßige Sportveranstaltungen	165

5.2.4.3	Bewegungstätigkeiten der Schüler im Verlaufe des Schultages	166
5.2.5	Bewegung und Spiel im Unterricht	170
5.2.5.1	Lernbegleitende und Gegenstandserschließende Bewegungs-aktivitäten	170
5.2.5.2	Organisatorisch bedingte selbst- und fremdbestimmte Bewegungen	172
5.2.5.3	Bewegungspausen im Unterricht vs. Unterbindung von Bewegung	173
5.2.5.4	Aktives Sitzen und Mobiliar	174
5.2.6	Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport	176
5.2.7	Argumentationsfiguren	177
5.2.8	Gelingensbedingungen und Entwicklungspotenziale	178
5.2.8.1	Fördernde Bedingungen	178
5.2.8.2	Hemmende Bedingungen	181
5.2.8.3	Resultierende Entwicklungspotenziale	182
5.3.	SCHULE C	185
5.3.1	Rahmendaten	186
5.3.2.	Organisation und Konzeption	187
5.3.2.1	Schulkonzept	187
5.3.2.2	Schulentwicklung	191
5.3.2.2.1	Schulentwicklung und Situation bzgl. Bewegung, Spiel und Sport	192
5.3.3	Kooperationen und Netzwerke	195
5.3.4	Angebote und ermöglichte Bewegungsaktivitäten	198
5.3.4.1	Bewegungsräume	198
5.3.4.2	Bewegungsaktivitäten im Verlauf eines Schultages	200
5.3.5	Bewegung und Spiel im Unterricht	206
5.3.5.1	Lernbegleitende und gegenstandserschließende Bewegungs-aktivitäten	206
5.3.5.2	Organisatorisch bedingte selbst- und fremdbestimmte Bewegungen	208
5.3.5.3	Selbstinitiierte Bewegungen vs. Unterbindung von Bewegung	209
5.3.6	Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport	211
5.3.7	Argumentationsfigur	213
5.3.8	Gelingensbedingungen und Entwicklungspotenziale	213
5.3.8.1	Förderliche Bedingungen	213
5.3.8.2	Hemmende Bedingungen	216
5.3.8.3	Resultierende Entwicklungspotenziale	218
5.4	SCHULE D	223
5.4.1	Rahmendaten	224
5.4.2	Organisation und Konzeption	225
5.4.2.1	Schulkonzept	225
5.4.2.2	Rhythmisierung	228
5.4.3	Kooperationen und Netzwerke	232
5.4.4	Angebote und Bewegungsaktivitäten	234
5.4.4.1	Bewegungsräume	234
5.4.4.2	Bewegungstätigkeiten im Verlauf eines Schultages und eines Schuljahres	234
5.4.4.3	Ressourcen bzgl. der Sport, Spiel- und Bewegungsangebote	240
5.4.5	Bewegung und Spiel im Unterricht	242
5.4.5.1	Wochenplan vs. Kursunterricht	242

5.4.5.2	Gruppenarbeit am Freitag	243
5.4.5.3	Gegenstandserschließende und lernbegleitende Bewegungsaktivitäten	243
5.4.5.4	Organisatorisch bedingte selbst- und fremdbestimmte Bewegungsaktivitäten.....	245
5.4.5.5	Bewegungspausen im Unterricht	245
5.4.5.6	Bewegtes Sitzen	247
5.4.5.7	Raumstrukturierung und Mobiliar	248
5.4.6	Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport.....	250
5.4.7	Argumentationsfigur	253
5.4.8	Gelingensbedingungen und Entwicklungspotenziale	253
5.4.8.1	Fördernde Bedingungen	253
5.4.8.2	Hemmende Bedingungen	256
5.4.8.3	Resultierende Entwicklungspotenziale	256
6.	DISKUSSION	258
6.1	DISKUSSION DER FORSCHUNGSFRAGEN	258
6.2	EINORDNUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE	286
6.3	RETROSPEKTIVE METHODENKRITIK	287
7.	ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT	289
8.	LITERATURVERZEICHNIS	294
9.	ANHANG	323

Die Dissertation wurde im Zusammenhang mit der „Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule“ verfasst. Diese Studie wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Europäischen Union – Europäischer Sozialfonds – gefördert.

Tabellenverzeichnis

Tabelle	Seite
Tab. 1: Ergebnisse der Regensburger Projektgruppe (vgl. Rischer 2006, S. 13)	75
Tab. 2: Übersicht über durchgeführte Gruppendiskussionen	112
Tab. 3: Übersicht über die durchgeführte teilnehmende Beobachtung	113
Tab. 4: Übersicht über durchgeführte Interviews	114
Tab. 5: zeitliche Strukturierung des Schultages an der Schule A.....	124
Tab. 6: zeitliche Strukturierung des Schultages an der Schule B	157
Tab. 7: zeitliche Strukturierung des Schultages an der Schule C	190
Tab. 8: zeitliche Strukturierung des Schultages an der Schule D	229

Abbildungsverzeichnis

Abbildung	Seite
Abb. 1	Printwerbung eines Möbelhauses 12
Abb. 2:	Untersuchungsdesign 110
Abb. 3:	Hauptgebäude Vorderseite (Schule A)..... 120
Abb. 4:	Hauptgebäude Rückseite 120
Abb. 5:	Historischer Garten 129
Abb. 6:	Historischer Garten 129
Abb. 7:	AG Traditionsturnen 134
Abb. 8:	AG Traditionsturnen 134
Abb. 9:	Schulgebäude Hinteransicht mit Schulhof; Vordergrund Ruhezone Hintergrund Bewegungshof (Schule B) 153
Abb. 10:	Schulgebäude Seitenansicht 153
Abb. 11:	Bewegungshof 162
Abb. 12:	sanierte Turnhalle mit integrierter Kletterwand 163
Abb. 13:	Bewegungshof im Vordergrund; dahinter Ruhezone; daran anschließend Grünes Klassenzimmer 164
Abb. 14:	Bewegungshof im Vordergrund; Ruhezone im Hintergrund 164
Abb. 15:	Tartananlage auf dem Bewegungshof während der Hofpause 166
Abb. 16:	Tischtennisplatten auf dem Bewegungshof während der Hofpause.. 167
Abb. 17:	Ball- und Fangspiele auf dem Bewegungshof während der Hofpause; Ruhezone im Hintergrund 168
Abb. 18:	Schulgebäude vordere Ansicht (Schule C)186
Abb. 19:	Schulgebäude hintere Seitenansicht 186
Abb. 20:	oberer Schulhof 198
Abb. 21:	mittlerer Schulhof 199
Abb. 22:	äußerer Schulhof 199
Abb. 23:	Jungen beim Basketballspielen 201
Abb. 24:	Mädchen beim Volleyballspielen 201
Abb. 25:	Jungen beim Fußballspielen202
Abb. 26:	Mädchen bei Fangspielen 202
Abb. 27:	Fitnessraum 204
Abb. 28:	Schülercafe 204

Abb. 29:	Schulgebäude Vorderseite mit Pausenhof, Therapieräume am linken Seitenrand (Schule D)	224
Abb. 30:	Mädchen beim Turnen	235
Abb. 31:	Jungen auf dem Rollhügel	235
Abb. 32:	Mädchen beim Klettern auf dem Klettergerüst	236
Abb. 33:	Jungen beim Fußballspielen	236
Abb. 34:	AG Tanzen	239
Abb. 35:	Freizeitaktivitäten auf dem Spiel- und Bolzplatz	239
Abb. 36:	Snoezel- Raum	240
Abb. 37:	Stammgruppenraum	249
Abb. 38:	Stammgruppenraum	249

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	-Abbildung
AG	-Arbeitsgemeinschaft
bzgl.	-bezüglich
bzw.	-beziehungsweise
ca.	-circa
d.h.	-das heißt
ebd.	-ebenda
et al.	-lateinisch <i>et alteri/ et alii</i> (und andere)
etc.	-lateinisch <i>et cetera</i> (und so weiter)
f.	-folgend
ff.	-folgende
i.e.	-lateinisch <i>id est</i> (das ist; mit anderen Worten)
LSB	-Landessportbund
o.g.	-oben genannt(e)
o.J. -	-ohne Jahresangabe
PISA	-Programme for International Student Assessment
QT	-Quellentext
S.	-Seite
StEG	-Studie zur Entwicklung der Ganztagsschule
StuBSS	-Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule
Tab.	-Tabelle
TIMSS	-Trends in Mathematics and Science Study
u.a.	-unter anderem
usw.	-und so weiter
vgl.	-vergleiche
vs.	-lateinisch <i>versus</i> (im Gegensatz zu, gegen[über])
z.B.	-zum Beispiel
zit.	-zitiert
z.T.	-zum Teil

1. Einleitung

1.1 Begründung der Forschungsarbeit

Seit einigen Jahren kursieren im bildungspolitischen und – pädagogischen Diskurs unterschiedliche Bezeichnungen für ein und dasselbe Anliegen, nämlich mehr Bewegung in die Schule zu bringen. So ist von „Bewegter Schule“¹, „bewegungs-freundlicher Schule“, „die Schule bewegt sich“, „mehr Bewegung in die Schule“ usw. die Rede. Anlass für die Entwicklung des Konzepts einer bewegten Schule ist Mitte der 1980er Jahre die Wahrnehmung einer „erschreckende(n) Zunahme der Rückenbeschwerden bei Kindern und Jugendlichen in den Schulen“ (Illi 1995, S. 404). Früh wird von den Kindern die Erfahrung gemacht, dass der eigene Leib etwas Eigenes, von der übrigen Welt Unterschiedliches, ist. Sich Bewegen und Wahrnehmen ermöglichen erste Raumerfahrungen und machen eine zunächst fremde Welt mehr und mehr zur vertrauten Umgebung (vgl. Dietrich 1994).

Heutzutage droht jedoch die *Bewegungswelt* der Kinder im Zuge einer fortschreitenden Technisierung mehr und mehr zu einer *Sitzwelt* zu verarmen (vgl. Leschinski 2006, S. 1). Bewegungsfeindliche Freizeit- und Schulaktivitäten sowie der hohe Konsum von Massenmedien tragen erheblich dazu bei, dass Kinder sich ihre Bewegungsumwelt nicht mehr in gleichem Maße erschließen können wie früher. Sie verlieren Erfahrungen in der Bewegungs- und Spielkultur und damit bleiben auch bedeutsame Entwicklungschancen ungenutzt (vgl. Klupsch- Sahlmann 1995).

Dieser Wandel der Bewegungswelt korreliert zwangsläufig mit den veränderten Lebensbedingungen, unter denen die Kinder in der heutigen Zeit aufwachsen. Hildebrandt-Stramann (2000, S. 16) führt folgende Merkmale der aktuellen kindlichen Lebenswelt an:

- „Rückgang der Straßenspielkultur und zunehmende Verhäuslichung des Kinderspiels;
- Verlust natürlicher Spiel- und Bewegungsgelegenheiten und der Ersatz durch künstlich geschaffene Plätze zum Spielen, die von Kindern oft nicht selbständig erreicht werden können und wo zudem das Spielen ohne Aufsicht durch Erwachsene kaum möglich ist;

¹ Ziel des Konzepts der „Bewegten Schule“ ist es, Bewegung sinnvoll in den Unterrichtsalltag der Schulen zu integrieren. Insgesamt zielt die „Bewegte Schule“ auf eine harmonische Entwicklung geistiger und körperlicher Kräfte im Rahmen einer ganzheitlichen Erziehung und Bildung ab (vgl. Röthig & Prohl 2003, S. 81f.) Laging (1997) prägt in diesem Zusammenhang den Begriff der „Bewegten Schulkultur“ mit dem Leitziel der leiblichen Bildung durch Bewegungskompetenz.

- die Ausgliederung der Bewegungsspiele aus dem Kinderalltag in den institutionalisierten, organisierten Sport. So entstehen funktionalisierte Spiel- und Bewegungsräume, die von den Kindern zusammenhangslos erlebt werden;
- Bewegungs- und Spieltraditionen gehen verloren. Der Rückgang altersübergreifender Spielgruppen bewirkt, dass Spielkultur nicht mehr von älteren Kindern an jüngere weitergegeben wird;
- passives Konsumieren steht vor aktivem Tun; die Wirksamkeit des eigenen Handelns wird in der Betätigung von Hebeln, Knöpfen und Steuertasten erfahren; Computerspiele vermitteln die Illusion der Beherrschbarkeit der Welt; [Als exemplarisches Beispiel für den Einfluss von Werbung auf das Bewegungsverhalten von Kindern und Jugendlichen sei auf Abb. 1 verwiesen – *Anmerk. d. Verf.*]
- die Sinne werden nur noch einseitig gefordert; Monofunktionalität des Spielmaterials, das meist nur für bestimmte Zwecke vorgesehen ist, lässt den Kindern wenig Raum für Veränderungen.“



Abb. 1: Printwerbung eines Möbeleinrichtungshauses

Ergänzend formuliert Zimmer (1997, S. 21) weitere Facetten der bereits angesprochenen Wandlungstendenzen bezüglich der kindlichen Lebenswelt:

- „freie Spiel- und Bewegungsräume verschwinden; sie werden durch institutionalisierte, organisierte Spiel- und Sportghettos ersetzt;
- die Kinder werden von der Straße in die Häuser verdrängt, enge Wohnungen verlangen platzsparendes, leises, körperloses Spielen (...);
- der Autoverkehr fordert die totale Anpassung der Menschen an seine Regeln; Verkehrserziehung wird für Kinder (über)lebenswichtiger als Bewegungserziehung;
- der Körper – Mittel kindlicher Welterfassung und unmittelbarer Erfahrung – wird zunehmend aus dem Lebensalltag verdrängt.“

Folgt man den sozialwissenschaftlichen Untersuchungen zum Wandel von sozialem Nahraum und Bewegungswelt, wie sie beispielsweise von Laging (2000c) oder

Zeihner & Zeihner (1994) vorgenommen wurden, so kristallisieren sich mindestens vier Dimensionen der Veränderung heraus: Veränderung der räumlichen, zeitlichen, personellen sowie materiellen Lebensbedingungen.

Der Frage, welche gesundheitlichen Folgen die durch Verdichtung des Wohnraumes und zunehmende Technisierung stattfindende Bewegungsarmut im Alltag hat, kann nur bedingt nachgegangen werden, da verschiedene weitere Faktoren, wie beispielsweise das Ernährungsverhalten, entscheidenden Einfluss auf den Gesundheitsstatus von Kindern und Jugendlichen haben. Faktum ist jedoch, dass die eingeschränkten Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen zu erheblichen motorischen Defiziten und körperlichen Leistungsschwächen führen (vgl. u.a. Hollmann & Hettinger 2000; Kurz & Tietjens 2000; Raczek 2002; Bös 2003; Sygusch, Brehm & Ungerer-Röhrich 2003). Diese können wiederum Auffälligkeiten in anderen Persönlichkeitsbereichen, wie beispielsweise in der Entwicklung des Selbstkonzepts, des Lern- und Leistungsverhaltens oder des Sozialverhaltens bedingen (Dordel 1998).

„Übe unablässig den Leib, mache ihn kräftig und gesund, um ihn weise und vernünftig zu machen“ (Rousseau 1876, S. 101) war schon in dem 1762 von Rousseau veröffentlichten Werk zu lesen. Immer häufiger berichten Schulen, die Bewegung als zentrale Elemente sowohl in das Schulleben als auch in den Unterricht integrieren, von größeren individuellen Lernerfolgen, von abnehmenden Aufmerksamkeitsstörungen, einer besseren Lern- und Arbeitsatmosphäre und sogar von geringerer Gewaltbereitschaft (vgl. u.a. Kahl 1993; Dordel 2000; Müller & Petzold 2002; Gröbert, Kleine & Podlich 2002; Dordel & Breithecker 2003; Graf, Koch & Dordel 2003).

Als Begründung für das Konzept der „Bewegte Schule“ prädominiert zunächst das Anliegen der Gesundheitsförderung mit präventiven und kompensatorischen Aspekten, mit Maßnahmen der Verhältnis- und der Verhaltensprävention (vgl. Dordel & Breithecker 2003). Darüber hinaus muss man die „Bewegte Schule“ aber auch unter einer allgemein entwicklungsfördernden sowie einer sozioökologischen Perspektive betrachten. Eltern und Lehrer² interessiert vielfach die Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit und des Schulerfolgs der Kinder (vgl. Dordel 2003).

² Diese Bezeichnung schließt immer gleichermaßen beide Geschlechter ein, sofern diese nicht explizit getrennt voneinander betrachtet werden.

Vielfältige positive Effekte generierten u.a. die Untersuchungen von Breithecker (1998), Kahl (1993), Dordel (2000), Müller & Petzold (2002) sowie Gröbert, Kleine & Podlich (2002):

- Im *kognitiven Bereich* lassen sich Verbesserungen im Hinblick auf die konzentrierte Leistungsfähigkeit nachweisen.
- Im Bereich *motorischer Leistungsfähigkeit* kommt es vor allem zu Steigerungen der Bewegungskoordination, teilweise auch zu Verbesserungen der Halteleistungsfähigkeit und einem Anstieg der Muskelkraft.
- Ein deutlicher Zuwachs an *sozialer Kompetenz* (Kontaktfähigkeit, gegenseitige Akzeptanz und Integration, Abnahme von Aggressionen, etc.) ist ebenfalls zu verzeichnen.
- Die *Selbstständigkeit* der Kinder nimmt zu. Positive Tendenzen ergeben sich schließlich auch allgemein bei der Einschätzung von *Schulzufriedenheit* und *Lernfreude* der Kinder.
- Es deutet sich des Weiteren eine Unterstützung der *Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts* an.
- Die *aktuelle Befindlichkeit* wird positiv beeinflusst.

Korrelationen zwischen Motorik und Kognition werden seit langem diskutiert und finden auch in jüngerer Zeit wieder vermehrt Berücksichtigung (vgl. Etnier et al. 1997; Shephard 1997; Sallis et al. 1999; Daley & Ryan 2000). Dabei stehen im Vordergrund des Diskurses sowohl entwicklungspsychologische als auch biologische bzw. neurophysiologische Aspekte. Häufig stellt sich im Zusammenhang mit einer gezielten motorischen Förderung eine Steigerung des Schulerfolgs ein. Dieses Ergebnis wird u.a. zurückgeführt auf eine größere Schulzufriedenheit sowie eine erhöhte Leistungsbereitschaft der Kinder im Zusammenhang mit einem gestärkten Selbstvertrauen, größerer Frustrationstoleranz und einer besseren Integration in die Peergruppe aufgrund zunehmender Sicherheit im Sozialverhalten (vgl. Dordel & Breithecker 2003, S. 7).

Neurophysiologische Begründungen für die Zusammenhänge zwischen motorischem Lernen und Kognition bzw. den Einfluss von Bewegung und Sport auf kognitive Funktionen beziehen sich überwiegend auf den erwachsenen Organismus (vgl. Roth 1999; Seitz 2001). Generell ist jedoch davon auszugehen, dass Bewegung als Katalysator der gesamten Entwicklung eines Kindes wirkt; dieses gilt um so mehr, je

jünger ein Kind ist (vgl. Dordel & Breithecker 2003, S. 7). Der natürliche Bewegungsdrang, welcher auf das biologisch bedingte Überwiegen zentralnervöser Erregungsprozesse im Kindesalter zurückzuführen ist, trägt auch zur Differenzierung sowie Synaptogenese als wesentlichen Prozessen der Entwicklung des Zentralnervensystems bzw. zur Sicherung von Entwicklungsfortschritten bei (vgl. Schädle-Schardt 2000b, S. 221).

Roth (1999, S. 241) postuliert einen „Kreislauf zwischen Verhalten, Wahrnehmung, Bewertung, Gedächtnis, Aufmerksamkeit und Wahrnehmung“ und entsprechenden zentralnervösen Prozessen. Wahrnehmung und Verhalten stehen damit in enger Wechselwirkung zu den Vorgängen der Bewertung, dem Gedächtnis und der Aufmerksamkeit, die als essentielle Komponenten kognitiver Prozesse gelten (vgl. Dordel & Breithecker 2003, S. 8).

Schädle- Schardt (2000b, S. 38) führt folgende Begründungen an, warum Menschen sich beim Lernen und Denken bewegen und wie Bewegung dabei vielleicht unterstützend wirken könnte:

- Bewegung stimuliert benachbarte nicht- motorische Zentren
- Bewegung als Motor neuronaler Verschaltung
- Verbesserte Sauerstoffversorgung des Gehirns durch Bewegung
- Einengung der motorischen Rindengebiete durch Üben
- Optimale Aktivierung durch Bewegung
- Bewegung als spezielle Form der Pausengestaltung
- Zugewinn an Aufmerksamkeit durch Bewegung
- Bewegungsrhythmus als Memorierungshilfe.

Die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für die Schule lässt sich an mindestens drei Argumentationsfiguren aufzeigen. Dabei geht es erstens um die Kompensation von Bewegungsdefiziten im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, zweitens um eine Erziehung zum Sozialverhalten, zur gesunden Lebensführung, zur sinnvollen Freizeitgestaltung, zur Fairness sowie zur Handlungskompetenz in den koordinativen und konditionellen Formen des Sporttreibens und drittens um eine Bildung in der bewegungsbezogenen Weltauseinandersetzung als ästhetische Erkenntnisweise des Weltverstehens (vgl. Laging, Hildebrandt-Stramann & Teubner 2005, S. 4ff.).

Die erste Argumentation (i.e. Defizithypothese) stützt sich auf eine Reihe von testorientierten Untersuchungsergebnissen zur motorischen Leistungsfähigkeit von Kindern (vgl. u.a. Bös 2000; Brandt et al. 1997; Eggert et al. 2000) und zahlreiche Befragungen zum Sport und Bewegungsengagement in Vereinen und informellen Bewegungsräumen (vgl. u.a. Hildebrandt- Stramann 2001; Kurz & Tietjens 2000; Laging 2002; 2005; Laging & Rabe 2004, Balz & Kuhlmann 2004). Deren Ergebnisse sind in mehrfacher Hinsicht ambivalent, denn es existieren eine Reihe von Belegen, die die angeblich schlechter werdende motorische Leistungsfähigkeit während der letzten zwanzig Jahre widerlegen (u.a. Kleine & Podlich 2002; Kleine 2003; Kretschmer 2003). Die Defizithypothese ist nur schwer haltbar, da die vermeintlichen Bewegungsdefizite auf ein nie da gewesenes Bewegungsengagement von Kindern und Jugendlichen im formellen sowie informellen Rahmen treffen. Empirische Untersuchungen zu den aktuellen Bewegungsaktivitäten hingegen zeigen, dass Bewegung, Spiel und Sport in der gesamten Breite der Bewegungskultur und mit zunehmender Tendenz im selbst organisierten Bereich einen sehr hohen Stellenwert für Kinder und Jugendliche haben (vgl. Laging et al. 2005, S. 5).

„Die Kompensationsbegründung ist daher für eine ausgedehnte Etablierung von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule nur wenig geeignet. Sie dient vor allem bildungspolitisch zur Sicherung der dritten Sportstunde und zur Legitimation des Schulsports überhaupt“ (ebd., S. 5).

Die zweite Argumentation (i.e. Qualifizierungsbegründung) artikuliert mögliche Erziehungswirkungen durch Bewegung, Spiel und Sport und setzt zugleich auf die Ausbildung einer Handlungsfähigkeit im außerschulischen Sport- und Bewegungsbereich. Gleichbedeutende Phrasen, die im deutschen Sprachraum kursieren, sind z.B. „Erziehung *durch* Sport“, „Erziehung *zum* Sport“ oder „Erziehung *im* Sport“ und zielen darauf ab, die Motive des Sporttreibens im Sport selbst zu erfahren. Der Sport stellt einerseits eine Möglichkeit dar, um Normen und Werte zu erfahren und zu internalisieren, die auf außersportive Situationen transferiert werden können, beispielsweise eine gesunde Lebensführung zu praktizieren oder Fairness und Sozialverhalten in anderen privaten oder beruflichen Situationen des Lebens auszuüben. Andererseits soll eine Erziehung zum Sport erfolgen, um an vielen sportlichen Handlungsfeldern teilnehmen zu können. Der Schulsport soll den Schülern³ eine Handlungsfähigkeit im Bereich der koordinativen Fähigkeiten und Bewegungsfertigkeiten (vgl. Meinel &

³ Diese Bezeichnung schließt immer gleichermaßen beide Geschlechter ein, sofern diese nicht explizit getrennt voneinander betrachtet werden.

Schnabel 1998) vermitteln, die ihnen hilft, in der Freizeit am Sport aktiv teilhaben zu können. Die hier aufgezeigte Argumentation begründet die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule mit einem Erziehungsanspruch als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Wirksamkeit schulischer Erziehung für die außerschulische Sportwelt. Laging et al. (2005) sind der Ansicht, dass diese Argumentationsfigur zu kurz greift, da sie vor allem auf die Wirksamkeit eines erziehenden Schulsports setzt. Des Weiteren „...fehlt ihr die Bedeutung der Selbsttätigkeit für die eigene Bildung als Prozess des bewegungsbezogenen Weltverstehens“ (ebd., S. 7).

Mit der dritten Argumentationsfigur (i.e. Bildungsbegründung) soll der in der Begründung über den Erziehungsanspruch des Schulsports fehlende Bildungsgedanke dargestellt werden. Sport- und Bewegungsaktivitäten basieren danach auf einer bewegungsbezogenen Weltauseinandersetzung, in deren Prozess eine kulturelle Formung von Bewegung zu Bewegungskünsten, sportlichen Techniken und Sportarten erfolgt. Da Bewegung wie Sprache eine Möglichkeit der Weltverständigung und des Ausdrucks darstellt, ist der auf Wahrnehmung beruhende Prozess des bewegungsbezogenen Weltverstehens entscheidend. Dieses Argument zielt darauf ab, dass Bewegungskönnen, widergespiegelt im variationsreichen Bewegungsausdruck, auf der Grundlage von Wahrnehmungsprozessen hervorgebracht wird (vgl. ebd., S. 7f.). Der Zusammenhang zwischen Wahrnehmen und Bewegen stellt aufgrund dessen eine substanzielle Größe für den Umgang mit dem eigenen Körper und den eigenen Bewegungsmöglichkeiten dar. Sich- Bewegen lässt sich als Möglichkeit eines sinngeliteten leiblichen Umgangs mit der Welt begreifen. Hierauf begründet sich in dieser Argumentation die Perspektive, dass das leibliche Erfassen von Welt auf einem sinngeliteten bewegungsaktiven Weltverstehen beruht.

„Daher ist das Sich- Bewegen eine grundlegende Basiskompetenz der menschlichen Bildung.(...) Bewegungsanlässe, -aufgaben, -anforderungen und -herausforderungen sind in dieser Argumentationsfigur Teil eines schulischen Bildungsprozesses im Sinne des Sich- Bildens an den Sachen. Vor diesem Hintergrund sind Bewegungs- und Sportaktivitäten ein grundlegender und begleitender Teil schulischer Bildungsprozesse. Die Bewegungsaktivitäten zu vernachlässigen würde bedeuten, Bildung als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung auf rationale Vernunft zu reduzieren“ (Laging et al. 2005, S. 8).

„Die beiden zentralen Reformideen in der nationalen Reaktion auf PISA sind Ganztagschulen und nationale Bildungsstandards“ konstatiert Oelkers (2003, S. 36). Durch das Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ ist der

bundesweite Auf- und Ausbau der Ganztagschulen in Gang gekommen. Damit sind vielfältige Hoffnungen verbunden: eine Verbesserung des Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler, eine gezielte individuelle Förderung, eine bessere Integration von Kindern mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten, eine attraktive thematische Ergänzung einer weitestgehend unterrichtszentrierten Halbtagschule, eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf sind nur einige aus einer Vielzahl von Erwartungen (vgl. Arnoldt, Quellenberg & Züchner 2007, S. 9). Bewegung, Spiel und Sport sind nicht unwesentlich an der Gestaltung von Schulen, insbesondere von Ganztagschulen, beteiligt. Vor allem außerunterrichtliche Schulsportangebote, welche schulintern oder in Kooperation mit außerschulischen Partnern zustande kommen, erweitern den verpflichtenden Sportunterricht erheblich (vgl. Laging 2006b, S. 1). Damit verbunden, jedoch weit übergreifender und mit eigener Akzentuierung auf Unterrichten, Lernen und Leben in der Schule, findet man seit über 10 Jahren eine Praxis der „Bewegten Schule“. Unter diesem Fokus kann man feststellen, dass Bewegung an vielen Schulen zu einem eigenständigen Gestaltungselement der Schulentwicklung geworden ist (vgl. Laging 2007a, S. 1). Dies geschieht trotz massiver Sparmaßnahmen im Bildungsbereich, die jedoch nicht ohne Folgen für Bewegung, Spiel und Sport bleiben: Ganztagschulen sind dabei vor dem Hintergrund einschneidender Sparmaßnahmen vor eine besondere Problematik gestellt: Die z.T. deutliche Fokussierung auf die PISA-Fächer geschieht nicht nur zu Lasten der „weichen“ Fächer wie Kunst, Musik, Religion oder Sport, sondern begrenzt ebenso die Entwicklung einer Kultur des nicht-formellen Lernens und Bildens in einer offenen Schule mit vielfältigen Kontakten und integrierten Angeboten außerschulischer Experten und Partner (vgl. Laging 2007a, S. 1).

„Für den Bewegungs- und Sportbereich heißt dies, dass die Bedeutung von Bewegung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen neuerlich und in besonderer Weise als grundlegender Beitrag der schulischen Bildung begründet werden muss und nicht gegen andere Fächer ausgespielt werden darf. Vielmehr muss sein eigener unaustauschbarer Wert zur Bildung der nachwachsenden Generation aufgezeigt werden. Eine solche Argumentation verweist darauf, dass Bewegungsaktivitäten dem schulischen Lernen und Leben ein leiblich-sinnliches Fundament und zugleich der Ganztagschule ein eigenes Profil geben können“ (Laging 2007a, S. 1f.).

„Ein Qualitätskriterium für Ganztagschulen ist die im Vergleich zu Halbtagschulen veränderte Möglichkeit des Umgangs mit Zeit, den man mit ‚mehr Zeit für Kinder‘ umschreiben könnte“ (Hildebrandt-Stramann 2007, S. 1). Die Schule ist ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche einen erheblichen Teil des Tages verbringen. Da

Bewegung für Kinder eine essentielle Aktivität ist, stellt sich die Frage, ob und wie Ganztagschulen Bewegungsaktivitäten im ganztägigen Schultag umfassend berücksichtigen. Diese Frage stellt sich für Ganztagschulen in herausgehobener Weise, da sie aufgrund des größeren Zeitbudgets eine erheblich erweiterte pädagogische Verantwortung für Körper und Bewegung besitzen (vgl. Laging 2006b, S. 2).

Bis dato existiert ein Forschungsdefizit bzgl. der Evaluation von verschiedenen Umsetzungen des Konzepts der „Bewegten Schule“ an Ganztagschulen unterschiedlicher Organisationsformen. Diese können das Schulleben anders gestalten, sie haben mehr Möglichkeiten für die Durchführung von außerunterrichtlichen Projekten, etc. Zur Gestaltung von unterrichtsfreien Zeiten, zur Rhythmisierung des Schultages, zur Veränderung des Lernens sowie zur Einbeziehung von außerschulischen Partnern spielen Bewegungsaktivitäten eine große Rolle.

Die vorliegende Arbeit wurde im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungsverbundprojekts der Universitäten Marburg, Braunschweig sowie Jena mit dem Titel „Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule“ („StuBSS“) verfasst. In den Bundesländern Hessen, Niedersachsen und Thüringen sind dabei jeweils sieben Forschungsschulen untersucht worden. Fokus der vorliegenden Arbeit war die Intention herauszufinden, welche Bewegungs- und Sportpraxis sich in den vier analysierten Thüringer Ganztagschulen speziell entwickelt hat und konkret aufzufinden ist. Dabei sollte geprüft werden, welche Argumentationsfiguren hierfür von den jeweiligen Schulen zur Begründung der Integration von Bewegung, Spiel und Sport angeführt werden. Untersucht werden sollte darüber hinaus, in welchem Umfang, in welchen Formen, mit welchen Inhalten und in welcher Qualität Bewegung, Spiel und Sport als „Bewegte Schule“ angeboten werden, wie sie sich in die Schulgestaltung einfügen, mit welchen außerschulischen Partnern die teilnehmenden Schulen kooperieren, welche Bedeutung die beteiligten Lehrer der Integration von Bewegung, Spiel und Sport beimessen sowie welche schul- und sportpädagogischen Folgerungen sich aus den gewonnenen Daten ziehen lassen.

Die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Thüringer Schulen sind Ganztagschulen, von denen jeweils zwei in der offenen sowie zwei in der gebundenen Angebotsform organisiert sind. Die Auswahl der Schulen bzgl. der Organisationsform orientierte

sich an der Definition der Kultusministerkonferenz (KMK): Ganztagschulen sind demzufolge Schulen, die im Primar- oder Sekundarbereich I an mindestens *drei Tagen* in der Woche ein ganztägiges Angebot von mindestens *sieben Zeitstunden* bereitstellen. Ferner muss den teilnehmenden Schülern an den Tagen des Ganztagsunterrichts ein *Mittagessen* angeboten werden, und die nachmittäglichen Angebote sollen in einem *konzeptionellen Zusammenhang* mit dem vormittäglichen Unterricht stehen. Die KMK verlangt, dass die Angebote „unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden“ (Sekretariat der KMK 2006, S. 4). Bei der Organisationsform des Ganztagsbetriebs wird üblicherweise zwischen *gebundenen* und *offenen* Angebotsformen unterschieden: Schulen, an denen alle Schüler verbindlich an mindestens drei Tagen für mindestens sieben Stunden Angebote besuchen, werden als *voll gebundene* bezeichnet. Als *teilweise gebunden* werden Schulen definiert, in denen einzelne Klassen oder Jahrgangsstufen obligatorisch am Ganztagsangebot teilnehmen. An *offenen* Ganztagschulen können die Schüler bzw. deren Erziehungsberechtigte individuell über die (Nicht-)Teilnahme entscheiden. Diese Entscheidung erfolgt zumeist für ein Schulhalbjahr. Ein Merkmal der offenen Ganztagschule ist deshalb die Auflösung des Klassenverbandes in den Nachmittagsangeboten.

1.2 „Bewegung, Spiel und Sport“

„Bewegung“

Meyers Lexikon online definiert Bewegung aus der mechanisch-physikalischen Perspektive als die Veränderung der Lage eines Körpers relativ zu einem Bezugssystem.⁴ In der Biologie ist die Bewegung ein Kennzeichen lebender Organismen, besonders der Tiere und Menschen, aber auch der Pflanzen.⁵ In der allgemeinen Verwendung des Begriffs im Sport ist darunter die menschliche Bewegung zu verstehen, deren Betrachtung von verschiedenen Ebenen aus erfolgen, sich an verschiedenen wissenschaftstheoretischen Positionen orientieren und dabei verschiedene Perspektiven einnehmen kann (vgl. Röthig & Prohl 1993, S. 73).

„Bewegung ist im Sport Bestandteil und zugleich Hauptmittel des Vollzugs sportlicher Handlungen; zielgerichtet organisierte koordinierte Ortsveränderung des Körpers bzw. seiner Glieder als Folge regulierter Muskeltätigkeit“ (Schnabel & Thieß 1993, S. 149).

In der Ontogenese eines Menschen verdient die Bewegung eine besondere Aufmerksamkeit. Sie ist ein Merkmal des Lebens, in jeder Entwicklungsstufe des Menschen von Bedeutung und erfüllt während der Ontogenese jeweils unterschiedliche Funktionen (vgl. Schillack 2000, S. 241).

Aus entwicklungstheoretischer Sicht ist Bewegung die kindliche Form der Auseinandersetzung mit der sozialen und materialen Welt (vgl. Laging 2000c, S. 12). Wesentliche Schritte in die Selbständigkeit erlangt das Kind durch den spielerischen Umgang mit den körperlichen Bewegungsmöglichkeiten.

„Bewegung ist wichtig und für die gesunde Entwicklung von Kindern unabdingbar. Kinder müssen sich bewegen, um eine gesunde kognitive, emotionale, soziale und körperlich-motorische Entwicklung zu erlangen“ (Laging 2000c, S. 18).

Das menschliche Bewegungsleben lässt sich für die eigene Bewegungskultur in folgende Bedeutungen unterteilen (vgl. Laging 1995, S. 133): *explorative* Bedeutung (erkunden), *produktive* Bedeutung (gestalten), *kommunikative* Bedeutung (vergleichen), *expressive* Bedeutung (ausdrücken) sowie *adaptive* Bedeutung (anstrengen). In Anlehnung an Scherler (1975) vermittelt Bewegung durch diese Bedeutungen verschiedene Erfahrungen (vgl. Laging 1995, S. 133):

⁴ <http://lexikon.meyers.de/meyers/Bewegung>; Zugriff am 12.11.2007.

⁵ ebd.

- *Materialerfahrung* (erkunden und gestalten)

Durch die handelnde Auseinandersetzung mit seiner Umwelt spürt der Heranwachsende die Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten von Objekten sowie Materialien und erkundet deren Verwendungsmöglichkeiten. Er gewinnt Erkenntnisse, die für das Verstehen der Dinge, der Umwelt und der Natur von grundlegender Bedeutung sind. Naturerfahrungen zählen somit zu diesem Erkundungsbereich. Nach materiellen Erkenntnissen gestaltet und bestimmt nun der Mensch seine Bewegungsabsichten bzw. bewegt und richtet sich auch nach seinen situativen Gestaltungsvorhaben. Bewegung ist dann selbst das Ziel.

- *Sozialerfahrung* (verständigen und vergleichen)

Im Zusammenleben mit Anderen stellt Bewegung eine elementare Kommunikationsform (nonverbal) dar, erweitert somit die Fähigkeit der verbalen Verständigung und ermöglicht eine Form der Konfliktbewältigung. Sportliche Tätigkeiten bieten eine Chance für das Erlernen von Fairplay, verhelfen zum Aggressionsabbau und fördern dadurch die Gewaltprävention. So verlangt ein Mit- und Gegeneinander das Aufstellen und Einhalten von Regeln sowie ein verantwortungsbewusstes Verhalten. Es wird ein partnerschaftliches und soziales Handeln trainiert. Darüber hinaus vergleichen sich Kinder und Jugendliche an und mit Bewegungen untereinander. Leistungsdefizite werden dadurch kompensiert und zu neuen Bewegungsinteressen angespornt.

- *Körpererfahrungen* (ausdrücken und anstrengen)

Durch und in Bewegung erproben Heranwachsende ihren Körper und sich selbst. Sie experimentieren mit ihm und lernen dadurch ihre Stärken und Schwächen kennen. Durch viel Bewegung nehmen sie körperliche Grenzwerte besser wahr und können bewusster mit ihrem Körper umgehen. Vor allem positive Bewegungserfahrungen fördern das Selbstvertrauen und somit die Persönlichkeitsentwicklung.

Bewegung ist jedoch nicht nur eine Äußerung des Körpers sondern auch des ganzen Menschen, des Ichs. So hat jeder Mensch eine unverwechselbare Bewegungsidentität. Kinder und Jugendliche werden daher befähigt, ihre inneren Gefühle bewegungsgemäß zum Ausdruck zu bringen und bei Anderen wiederum Emotionen und Bedürfnisse so wahrzunehmen. Eine bewusste Kör-

persprache gewährleistet gemeinsame Handlungsoperationen und eine gesunde psychosomatische Entwicklung.

Nach diesen Erkenntnissen bedeutet für Feldhaus & Hildebrandt-Stramann (2001, S. 46) die Bewegung eine „Erfahrungsgrundlage allen Lernens“.

„Spiel“

Das Spiel als eine „primäre Lebenskategorie“ (Huizinga 1987; zit. nach Brückel 2000; S.44) des Menschen ist ein vielgestaltiges Phänomen, das immer von individuellen, kulturellen und sozialen Einflüssen abhängt. Meyers Lexikon online definiert das Spiel als Tätigkeit, die ohne bewussten Zweck lediglich aus Freude an ihr selbst ausgeübt wird und mit Lustempfindungen verbunden ist.⁶

„...das freiwillige, zwecklose, lustvolle und spannende Spielen, das idealtypisch die Spieler in seinen Bann zieht, ist eine existenzielle Grundlage der Kindheit und spezifische Form menschlicher Selbstverwirklichung“ (Röthig & Prohl 2003, S. 481).

Nach Ansicht Schnabel & Thieß' (1993, S. 749) ist das Spiel im Sinne des Spielens als Tätigkeit eine in der Entwicklungs- und Kulturgeschichte entstandene freiwillige Form menschlichen Verhaltens und Handelns, dem – ausgehend von einer Spielidee – das Bedürfnis nach einer spezifischen aktiven Betätigung der eigenen körperlichen und geistigen Kräfte zugrunde liegt. Das Spiel ist ein Handlungskomplex, der von einem Spielgedanken getragen und durch Strukturmerkmale sowie Spielregeln gekennzeichnet ist.

Die Bedeutung des Spiels für Heranwachsende liegt laut Piaget (1969) in den Prozessen der *Assimilation* und *Akkommodation* begründet. Diese Prozesse durchlaufen Kinder und Jugendliche durch eine intelligente Art und Weise der Umweltaneignung. Steht der Mensch z.B. vor der Bewältigung einer neuen Aufgabe oder Anforderung, so kann er auf seinen Erfahrungsschatz oder bewährte Handlungsschemata zurückgreifen. Eine Lösungsmöglichkeit steht schon zur Verfügung und das vorhandene Handlungsmuster passt sich an die neue Umweltstruktur an (Prozess der Assimilation). Ist die Anforderung jedoch zu hoch und die disponiblen Handlungsschemata reichen nicht aus, um die Aufgabe zu lösen, müssen neue Pläne entwickelt werden. Dabei werden die schon vorhandenen Muster umgebaut

⁶ [http://lexikon.meyers.de/meyers/Spiel_\(tierisches_Verhalten\)](http://lexikon.meyers.de/meyers/Spiel_(tierisches_Verhalten)); Zugriff am 12.11.2007

und erweitert (Prozess der Akkomodation). Hauptsächlich können sich solche Handlungspläne im spielerischen Bewegen erproben oder entwickeln. Sie werden dann zum Erfahrungsbestand zugeteilt und bieten Voraussetzungen für neue Anpassungsvorgänge (vgl. Balz, Brodtmann, Dietrich, Funke-Wieneke, Klupsch-Sahlmann, Kugelman, Miethling & Trebels 1997, S. 18).

„Sport“

Der Begriff „Sport“ hat seine Wurzeln in dem lateinischen Wort *deportare* (fortbringen; mit im vulgär-lat. entwickelter Spezialbedeutung „sich zerstreuen, sich vergnügen“) (vgl. Röthig & Prohl 1993, S. 421f.). Da Sport ein umgangssprachlicher Begriff ist und in vielen Sprachen der Welt vorkommt, lässt sich eine präzise begriffliche Abgrenzung nicht vornehmen.

Meyers lexikon online definiert den Begriff als eine Sammelbezeichnung für alle als Bewegungs, Spiel- oder Wettkampfformen gepflegten körperlichen Aktivitäten des Menschen.⁷ Im Sport zeige sich demnach ein spezifisch menschliches, gesellschaftlich vermitteltes Sich-auseinander-Setzen mit den eigenen physischen Kräften. Aufgrund der Überprüfbarkeit und z.T. der Messbarkeit (durch Registrierung von Rekorden) dient der Sport sowohl der persönlichen Bestätigung als auch der sozialen Konkurrenz im Wettstreit.

Der Brockhaus Sport (2007, S. 433) definiert den Begriff als Sammelbezeichnung für die an spielerischer Selbstentfaltung sowie am Leistungsstreben ausgerichteten vielgestaltigen Formen körperlicher Betätigung, die sowohl der geistigen und körperlichen Beweglichkeit als auch dem allgemeinen Wohlbefinden dienen soll.

Laut Grieswelle (1978, S. 29) bedeutet Sport:

„...alle Tätigkeiten, die vorwiegend körperliche Bewegungen darstellen, die zielgerichtet nach körperlicher Leistung streben, d.h. auf bestimmte Gütestandards bezogen sind. Dabei wird die Beherrschung der leiblichen Motorik ausdrücklich thematisiert und zu einer Fertigkeit gemacht, die man lernen und einüben kann; die kein Produkt (Wert) im engeren Sinne fertigen und von hier her gesteuert werden und ihren Sinn erfahren; die in einer Sportart, also nach spezifischen, sozial definierten Mustern stattfinden“.

Der Sport leistet einen wesentlichen Beitrag für die individuelle wie auch gesellschaftliche Bildung (vgl. Brockhaus Sport 2007, S. 438).

⁷ <http://lexikon.meyers.de/meyers/Sport>; Zugriff am 12.11.2007

Balz (1992, S. 19) nennt für den Schulsport folgende sechs „pädagogischen Aufgaben“:

- *Gesundheitserziehung* durch die Fitness und das Wohlbefinden,
- *Sozialerziehung* durch das kooperative Miteinander, das Regel- und Fairnessbewusstsein,
- *Ästhetische* Erziehung durch den körperlichen Ausdruck,
- *Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit* durch die körperlichen und materiellen Erfahrungen,
- *Erlebnispädagogische Akzentuierung* durch das Einbringen von Risiko und Abenteuer sowie
- *Stärkung des Selbstwertgefühls* durch die Leistung und Erfolge in Wettkämpfen.

Diese sechs pädagogischen Aufgaben im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung erklären somit das Begründungsmuster „Erziehung durch den Sport“ sowie im Sinne der Erschließung der gegenwärtigen Sport- und Bewegungskulturen die „Erziehung zum Sport“ (vgl. Bähr 2005, S. 4).

1.3 Ziel- und Fragestellung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit soll die Art und Weise sowie die Qualität der Integration von Bewegung, Spiel und Sport in den Forschungsfeldern Organisationskultur (Organisation und Konzeption), Schulkultur (Schulleben) sowie Lern- und Unterrichtskultur (Fachunterricht) am Beispiel der ausgewählten Thüringer Einzelschulen untersuchen. Speziell soll untersucht werden, wie sich die organisatorische und konzeptionelle Einbindung von Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten in den Ganztagsbetrieb gestaltet, welche Kooperationen und Netzwerke sich zwischen Schule und außerschulischen Partnern gebildet haben, welche thematischen Angebote aus dem Spektrum der Sport-, Spiel- und Bewegungsaktivitäten in den Schulbetrieb eingebunden sind, welche davon besonders häufig von den Schülern nachgefragt werden, auf welche Art und Weise Bewegung, Spiel und Sport in den Fachunterricht der untersuchten Thüringer Schulen integriert sowie wie diese Aktivitäten von den involvierten Personen reflektiert werden.

Die in dieser Arbeit verfassten Schulportraits beschreiben den Ist- Zustand der Art und Weise sowie der Qualität der Integration von Bewegung, Spiel und Sport im gesamten Schultag der ausgewählten Thüringer Ganztagschulen und zeigen Perspektiven im Sinne einer förderlichen Schulentwicklung bzgl. des Forschungsthemas auf.

Fallstudien zielen auf eine genaue Beschreibung und Rekonstruktion eines Falles. Als Fall kann bei dieser Arbeit die jeweilige Einzelschule angesehen werden, sodass mehrere Fälle als Einzelschulen unter dem Aspekt der Integration von Bewegung, Spiel und Sport miteinander verglichen werden. Somit handelt es sich bei dieser Arbeit um eine qualitative Vergleichsstudie (vgl. Flick 2004), die einen Fall nicht in seiner Komplexität und Ganzheit rekonstruiert, sondern hinsichtlich ausgewählter spezifischer Inhalte.

Die Forschungsfelder werden in Anlehnung an Schulentwicklungskonzepte zur Organisations-, Schul- und Lernkultur (vgl. Holtappels 1995) formuliert, da sich auf diesen drei Ebenen die Beteiligung oder Nicht- Beteiligung von Bewegung, Spiel und Sport zeigen lässt, wobei deren Bedeutung, Umfang und Qualität jeweils völlig divergierend ausfallen kann. Die Fragestellung bezieht sich erstens auf die Schulentwicklung (Organisationskultur), zweitens auf die Gestaltung des Schullebens

(Schulkultur) und drittens auf unterrichtliche Handlungsfelder (Lern- und Unterrichtskultur) (vgl. Laging et al. 2005, S. 16).

Die im Rahmen dieser Arbeit untersuchte Fragestellung lautet wie folgt:

Auf welche Art und Weise gestaltet sich die Integration von Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten in der Schulorganisation, im Schulleben sowie im Fachunterricht an ausgewählten Thüringer Ganztagschulen, und wie werden diese Aktivitäten von den involvierten Personen reflektiert?

Es ergeben sich somit für die vorliegende Arbeit folgende Forschungs-Teilfragen:

Teilfragen

1. Wie gestaltet sich die organisatorische und konzeptionelle Einbindung von Bewegung, Spiel und Sport in den Ganztagsbetrieb der untersuchten Thüringer (Ganztags-)Schulen?
2. Welche Kooperationen und Netzwerke haben sich zwischen den Schulen und außerschulischen Partnern gebildet?
3. Welche thematischen Angebote sind aus dem Spektrum der Sport- und Bewegungsaktivitäten in den Ganztagsbetrieb eingebunden und welche werden besonders häufig von den Schülerinnen und Schülern nachgefragt?
4. Auf welche Art und Weise werden Bewegung und Spiel in den Fachunterricht integriert?
5. Welche Bedeutung der Integration von Bewegung, Spiel und Sport spiegelt sich in den Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer wider?
6. Welche Argumentationsfiguren liegen der Integration von Bewegung, Spiel und Sport an den untersuchten Ganztagschulen zugrunde?
7. Welche Gelingensbedingungen sowie daraus resultierende Entwicklungspotenziale ergeben sich für die untersuchten Ganztagschulen?
8. Gibt es Unterschiede in den Intentionen (Argumentationsfiguren) bzgl. der Integration von Bewegung, Spiel und Sport zwischen den untersuchten gebundenen und offenen Ganztagschulen in Thüringen und wenn ja, welche?

9. Welche schul- und sportpädagogische Folgerungen ergeben sich aus den gewonnenen Daten?

1.4 Nutzen der Arbeit

Den im Rahmen der vorliegenden Arbeit generierten Schulportraits liegen eine Reihe von verschiedenen Intentionen zugrunde. Sie stellen eine Momentaufnahme der jeweiligen Einzelschulen dar, gewonnen durch eine Außensicht. Die Schulen können diese ihnen präsentierten Untersuchungsergebnisse für die Verbesserung ihrer Arbeit nutzen, wenn beispielsweise Gelingensbedingungen in Form von fördernden sowie (potenziell) hemmenden Faktoren bezüglich der Integration von Bewegung, Spiel und Sport im Schulalltag aufgezeigt werden können. Die portraitierten Einzelschulen wären unter dem speziellen Fokus der Integration von Bewegung, Spiel und Sport vergleichbar und könnten somit einen Beitrag zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs (vgl. Kunze & Meyer 1999, Lütgert & Meyer 1999) und zur Theoriebildung leisten. Des Weiteren stellen die verfassten Schulportraits eine Möglichkeit zur Außenpräsentation für die jeweilige Schule dar. Ein weiterer Nutzen der Portraits könnte darin liegen, der Einzelschule Anregungen zur inneren Reform zu geben, d.h. Entwicklungsprobleme und Innovationsperspektiven erfassen zu helfen und so schulinterne Entwicklungsvorhaben zu unterstützen. Erfahrungen der Schule können bekannt gemacht sowie tangierende Probleme der Schulentwicklung im Besonderen aufgezeigt werden. Der Schul- und Sportpädagogik könnten die erarbeiteten Portraits einen originären methodologischen Zugang auf ein hochkomplexes Praxisfeld, die Realität einzelner Schulen, eröffnen. Schließlich können entsprechende Untersuchungsergebnisse als Schwerpunkte im Rahmen der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern einfließen.

1.5 Aufbau und Struktur der Arbeit

Vorliegende Arbeit lässt sich der Schulbegleitforschung, speziell ihrem Arbeitsfeld der Schulentwicklung zuordnen. Die im Rahmen dieser Arbeit generierten Daten wurden mittels qualitativer Forschungsmethoden (Gruppendiskussion, teilnehmende Beobachtung, leitfadenorientierte Interviews) gewonnen. Daraus resultierende Schulportraits unter dem Aspekt der Integration von Bewegung, Spiel und Sport stellen eine Momentaufnahme der jeweiligen Einzelschule mit dem Ziel einer positiven, bewegungsorientierten Schulentwicklung dar.

Kapitel 1 beinhaltet die Begründung der Forschungsarbeit, indem die Relevanz des Forschungsthemas beleuchtet wird. Die Begriffe „Bewegung“, „Spiel“ und „Sport“ werden anschließend definiert. Des Weiteren werden die zentrale Fragestellung sowie die daraus resultierenden Teilforschungsfragen vorgestellt. Komplettiert wird dieses Kapitel durch die Angabe des Nutzens der vorliegenden Arbeit sowie deren Aufbau und Struktur.

Kapitel 2 beleuchtet die Themen *Schulentwicklung* und *Schulbegleitforschung*. Zusätzlich wird das *Schulportrait* als Momentaufnahme der Schule mit Merkmalen, Formen, Funktionen, Zielen, Nutzen, Möglichkeiten und Grenzen sowie Gütekriterien vorgestellt.

Kapitel 3 thematisiert eine ausgewählte Zusammenstellung des bisherigen Forschungsstandes zur Integration von Bewegungs-, Spiel und Sportaktivitäten an Schulen.

Kapitel 4 beinhaltet die bei der vorliegenden Untersuchung verwendete Methodik. Konkret wird dabei auf die Erhebung und Auswertung der Daten sowie die Vorstellung der einzelnen verwendeten Methoden eingegangen.

Kapitel 5 beinhaltet die erstellten Schulportraits der einzelnen Schulen.

Kapitel 6 stellt eine komparierte Diskussion der Schulportraits bezüglich des Forschungsthemas anhand der einzelnen Forschungsfragen dar. Zusätzlich werden die gewonnenen Ergebnisse in die bisherige Forschungslage eingeordnet sowie eine retrospektive Methodenkritik durchgeführt.

Kapitel 7 enthält die Zusammenfassung sowie das Fazit vorliegender Arbeit.

2. Schulentwicklungsforschung

2.1 Schulentwicklung

2.1.1 Definitionen der Schulentwicklung

Für Fullan (1991) bedeutet Schulentwicklung Hilfe für Schulen, „ihre Ziele wirksamer zu erreichen, indem Strukturen, Inhalte, Verhaltensrepertoires oder Gewohnheiten durch bessere ersetzt werden“ (zit. nach Huber 2005, S. 51). In einer differenzierten Begriffsbestimmung wird Schulentwicklung von Hopkins & Lagerweij (1996; zit. nach Huber 2005, S. 51) dargestellt als:

„...ein Mittel, geplante Bildungsreformen in die Praxis umzusetzen, eine Notwendigkeit gerade bei einer Fülle neuer zentraler Vorgaben und Innovationen, um Prioritäten zur Umsetzung für die Einzelschule zu gewinnen, einen Prozess, der externe Unterstützung und Beratung erfordert, eine Stärkung der Problemlöse- und Veränderungskompetenz der Schule, eine Maßnahme, um den Lehr- Lern- Prozess zu verbessern, ein Mittel zur Verbesserung der Schülerleistungen (im weitesten Sinne)“.

Huber (2005, S. 50) führt mehrere mögliche Definitionen von Schulentwicklung an. Einerseits könnte sie als „jegliche Bemühung gesehen werden, Schulen so zu verändern, dass Schüler dort günstige Lernbedingungen vorfinden, damit Lehr- und Lernziele effektiver und effizienter erreicht werden.“ Andererseits – mit anderer Akzentuierung – „als das Bemühen, eine gute schulische Arbeitsatmosphäre zu schaffen, in der sich Schüler wohl fühlen und Erziehungs- und Bildungsziele sinnvoll vermittelt werden können“ (ebd., S. 50). Eine weitere Definition könnte nach Ansicht Hubers Schulentwicklung beschreiben als „eine weitgehende Optimierung der Strukturen und des Einsatzes von Ressourcen (sowohl finanziell als auch personell)“ (ebd., S. 50). Hier werden unterschiedliche Wertsetzungen vorgenommen bzw. unterschiedliche Aspekte betont, je nachdem ob also die intellektuelle Leistung der Schüler im Vordergrund steht oder eine eher ganzheitliche Entwicklung oder die Schule in ihrer Organisation.

Das „International School Improvement Project“ (ISIP) definiert Schulentwicklung als:

„...systematische, von allen Beteiligten unterstützte Bemühung, die Lernbedingungen und damit andere verbundene Bedingungen in einer oder mehreren Schulen zu verändern, mit der übergeordneten Absicht, ihre Ziele wirksamer zu erreichen“ (ebd., S. 50; vgl. van Velzen et al. 1985).

Die Intention ist also die Verbesserung der Schülerleistungen durch Konzentration auf den Lehr- Lern- Prozess sowie all jene Bedingungen, die diesem innerhalb der Schule und des Schulsystems zugrunde liegen, ihn prägen und fördern (vgl. auch

Krainz-Dürr 2006; Madelung & Weisker 2006). Ein besonderes Ziel von Schulentwicklungsstrategien sollte folglich sein, auf jeder Ebene (Lehrer, gesamte Schule, gesamtes Bildungssystem) dafür günstige Bedingungen zu entwerfen und zu etablieren (vgl. Huber 2005, S. 51). Veränderungsmaßnahmen müssen sich demzufolge an der Zieltätigkeit ausrichten und diese unterstützen. Voraussetzung dafür ist das Vorhandensein sowie die Bereitstellung externer Unterstützung und Hilfe.

Reformen, die einen deutlichen Unterschied für Schüler machen und einen Einfluss auf deren Schulerfolg und schulische Leistungen nehmen, müssen nach Ansicht Hubers (2005, S. 52) durch Strategien ergänzt werden, die innerschulische Bedingungen und Voraussetzungen schaffen, also eine Art „Infrastruktur“, die dann die notwendigen Entwicklungen für eine Verbesserung des Unterrichtens lancieren (vgl. auch Krainz-Dürr 2006; Madelung & Weisker 2006). Dies wiederum hat positive Einflüsse auf die zentralen Lehr- und Lernprozesse.

2.1.2 Internationale Schulentwicklungsprogramme

Zahlreiche Innovationen in verschiedenen Ländern hatten die Zielvorstellung, eine sich positiv auswirkende Infrastruktur zu generieren. Sie implizierten die Vorgabe ausgearbeiteter Strukturen und Abläufe, ohne konkrete inhaltliche Vorgaben zu machen, quasi „inhaltsfrei“ zu sein.

Vier internationale Beispiele für Schulentwicklungsprogramme sind erstens „School Self Evaluation“, auch unter der Bezeichnung „School-Based Review“ bekannt geworden, zweitens „Development Planning“ bzw. „School Development Plan“ (SDP) oder „School Growth Plan“, drittens „Staff Development“ und viertens „Teacher Appraisal“ (vgl. Huber 2005, S. 52). Die Methode der Selbstevaluation kann für eine Verbesserung nur der erste Schritt sein. Externe Evaluation erfüllt den Aspekt einer „härteren“ Überprüfung und Bewertung. Wenn sie jedoch nicht die nötigen Hinweise gibt, was genau zu verbessern ist und vor allem *wie* dies geschehen kann, ist ihre Brauchbarkeit nicht gegeben. Huber postuliert in diesem Zusammenhang, dass Evaluation an sich nicht unbedingt pädagogische erwünschte Veränderungen fördert und daher nicht ohne weiterführende Maßnahmen als ein in sich geschlossenes Schulentwicklungsprogramm eingesetzt werden kann.

Die Erstellung von Schulprogrammen wurde zunehmend in den späten 1980er Jahren favorisiert und als Metastrategie für Schulentwicklung eingesetzt. Im

Schulprogramm werden Prioritäten bestimmt sowie Vereinbarungen über konkrete Maßnahmen festgelegt. Die sich anschließende Phase der „Implementierung“, also der Umsetzung, wird abgelöst durch die „Institutionalisierung“ und schließlich die „Selbstevaluation“, in der Stärken und Schwächen eruiert werden.

Joyce & Weil (1996; vgl. Huber 2005, S. 53) unterscheiden bei der schulinternen Lehrerfortbildung, dem dritten Beispiel von Schulentwicklungsprogrammen im Ausland, den „Workshop“ und den „Workplace“. Der Workshop ist für sie ein Ausgangspunkt, bei dem neue Lehrmethoden kennengelernt und in Rollenspielen ausprobiert werden können. Da dies jedoch nicht für den Transfer in die Alltagssituation Unterricht ausreicht, ist gerade für die Integration neu erlernter Methoden in den eigenständig geplanten Unterricht die spezielle Unterstützung bei Vorbereitung und Durchführung vonnöten. Dies erfolgt durch „Coaching“, und zwar entweder durch externe Moderatoren oder durch Kollegen, die vielleicht die intensivste und effektivste Form. Joyce & Weil titulieren dies „Peer Coaching“ und propagieren es besonders.

Das vierte Beispiel, „Teacher Appraisal“, wird seit Beginn der 1990er Jahre zunehmend als weiteres Schulentwicklungsprogramm gesehen. Die Durchführung findet in einem professionellen, kollegialen Rahmen statt und nicht durch Schulleitung oder Schulaufsicht. Huber (2005, S. 54) konstatiert, dass im Gegensatz zur Lehrer-Evaluation bzw. zum Lehrer-Assessment weder standardisierte Kriterien der Bewertung im Vordergrund stehen, noch es irgendwelche festgeschriebenen Beobachtungsbögen gibt. Teacher Appraisal ist personen- und bedürfnisorientiert und geht von individuell miteinander vereinbarten Beobachtungsaspekten aus. Ziel ist es, in einem zeitlich festgelegten Verfahren Fortbildungsbedürfnisse zu eruiieren und dann im Anschluss die Umsetzung und den Einfluss auf die eigene Praxis rückgemeldet zu bekommen.

2.1.3 Strategien für die Realisation der Schulentwicklung

Eine Reihe erfolgversprechender Strategien für Unterrichts- und Schulentwicklung resultierten aus diesen Programmen. Huber (2005, S. 54f.; vgl. auch McLaughlin 1990) apostrophiert folgende Beispiele:

„...gründliche Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, und zwar praxis- und bedarfsorientiert, gegenseitige Unterrichtsbesuche von Kollegen, auch Hospitationen in anderen Schulen, gegenseitige Unterstützung im Unterricht innerhalb des Kollegiums, beispielsweise Team- Teaching, Schaffen von Rahmenbedingungen für regelmäßige, institutionalisierte,

also in den Alltag integrierte, professionelle Fachgespräche im Kollegium über schul- und unterrichtsbezogene Themenbereiche, Entwicklung von individuellen Unterrichtsprojekten und eigenen Unterrichtsmaterialien an der jeweiligen Schule selbst, Verteilen von Verantwortlichkeiten und aktive Beteiligung des Kollegiums an Entscheidungsprozessen, Qualifizierungsmaßnahmen von pädagogischen Führungspersonen (Schulleitung, Schulaufsicht, aber auch Fachbetreuer etc.).“

Joyce (1991; vgl. Huber 2005, S. 55) nennt die Metapher von „fünf Türen“, die zu Schulentwicklung führen. Jede dieser Türen übt einen positiven Einfluss auf die Schulkultur aus. Diese Türen sind *Lehrmethoden*, *Aktionsforschung*, *Lehrplaninitiativen*, *Studieren* sowie *Kollegialität/Zusammenarbeit*. Den Lehrmethoden sind folgende Elemente immanent: Entwickeln eines professionellen Dialogs, Unterrichtshospitationen und die tatsächliche Aneignung eines breiten Methodenrepertoires. Aktionsforschung impliziert die reflektierende Analyse des eigenen Unterrichts. Lehrplaninitiativen inkludieren die Modifizierung und Ausgestaltung von Lehrplänen innerhalb der jeweiligen Fächer und fächerübergreifend. Studieren repräsentiert, dass Lehrer zu Lernenden werden, die sich mit Forschungsergebnissen über Schulwirksamkeit und Schulentwicklung sowie mit Unterrichtsmethoden beschäftigen. Kollegialität/Zusammenarbeit birgt die Entwicklung von kooperativen Beziehungen innerhalb eines Kollegiums sowie mit dem schulischen Umfeld in sich. All diesen Ansätzen ist die Ansicht gemeinsam, dass Schulentwicklung Zeit braucht, dass es um einen Prozess und nicht um ein Ereignis geht (vgl. Bollen 1996).

Schulentwicklung wurde in den 1960er und 1970er Jahren im Wesentlichen als Entwicklung des Gesamtsystems begriffen. Rolff (1991, S. 865) zieht hingegen den Schluss, dass Schulentwicklung aufgrund von Forschungsergebnissen über die Gelingens- und Misslingensbedingungen von schulischen Innovationen sowie des besonderen Charakters der Schule als pädagogische Organisation stärker als Entwicklung von Einzelschulen zu thematisieren ist. Dies ist auch seit den 1980er Jahren der Fall – vor allem im Zusammenhang mit Forschungen zur sogenannten Qualität von Schulen. Die in diesem Zusammenhang herausgearbeiteten Kriterien eignen sich allerdings nach Ansicht Rolffs nicht als Indikatoren von Schulentwicklung.

Zum einen gehen Gesamtsystem- Strategien davon aus, dass eine Innovation in vergleichbarer Weise auf alle Schulen angewendet werden kann. Implementationsstudien zeigen seiner Meinung nach hingegen, dass „sich bildungspolitische Vorstellungen nur in der individuellen Schule materialisieren können“ (ebd., S. 867). Deren mögliche unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten führt er auf verschie-

dene Zusammensetzungen von Personen, Umständen sowie Bedingungen zurück. Daher seien standardisierte Lösungen zum Scheitern verurteilt. „Zudem schaffen sie Ungleichheit von Chancen, denn man kann nicht mit vorgefertigten Lösungen arbeiten, wenn es darum geht, unter Bedingungen von Ungleichheit mehr Gerechtigkeit zu schaffen“ (ebd., S. 867f.). Zum zweiten sehen seiner Auffassung nach Gesamtsystem- Strategien die Lehrer als „Konsumenten“ neuer Ideen und Produkte an. Forschungen widerlegen jedoch die Triftigkeit dieser Annahme, weil Schulen selten eine „Innovation“ adoptieren, sondern eher adaptieren, d.h. versuchen, diese Innovationen den Realitäten anzupassen. Zum dritten nehmen Gesamtsystem- Strategien an, dass Innovationen zielgetreu zu implementieren sind. Demgegenüber geht laut Rolff aus den Implementationsstudien hervor, dass sich Innovationen nicht uneingeschränkt dem Modell der Forschungs- und Entwicklungszentren einfügen lassen, „welches Innovationen in zentralen Einrichtungen auf wissenschaftlicher Basis zu entwerfen und anschließend an die Adressaten zu verbreiten versucht“ (ebd., S. 868). Er ordnet diesem Konzept in Schulen nur sehr geringe Bedeutung zu, da es aus dem Technikbereich stammt.

„Änderungen in der Schule sind demgegenüber ein komplexer politischer, ideologischer, sozialer, organisatorischer und vor allem pädagogischer Entwicklungsprozess, die einer eigenen Dynamik folgen“ (ebd., S. 868).

Ein adäquateres Kriterium als Indikator von Schulentwicklung ist nach Rolff (1991, S. 880) ein Metakriterium, das die Problemlösekapazität von Schulen zu bestimmen versucht. Allerdings setzt eine Erhöhung der Problemlösekapazität von Schulen seiner Meinung nach ein Unterstützungssystem voraus, das nur auf Gesamtsystemebene etabliert werden kann, weshalb das Gesamtsystem doch wieder in den Blick von Schulentwicklungsforschung gerät, jedoch in veränderter Perspektive. Die Daueraufgabe von Schulentwicklung, schließt Rolff (1991), besteht darin, sich Rechenschaft über die bildungstheoretischen und pädagogischen Ziele zu verschaffen und gemeinsam im Kollegium an deren Realisierung zu arbeiten.

Seit dem ersten Erscheinen von Rolffs (1991) Aufsatz hat sich die Erkenntnis manifestiert, dass Schulentwicklung Unterrichtsentwicklung mit Organisations- und Personalentwicklung verbinden müsse (vgl. Altrichter 2006, S. 6). Ebenso klar ist inzwischen geworden, dass substantielle Weiterentwicklungen nicht immer einfache Prozesse sind und nicht alle Lehrer von der Idee so begeistert sind, wie die Innovator(inn)en, die in der *ersten Stunde* der Schulentwicklung begeistert bei der Sache gewesen waren. Die Bedingungen in Gesellschaft und Schulsystem, unter

denen Schulentwicklung realisiert werden soll, haben sich geändert. Altrichter (2006, S. 6) konstatiert, dass in diesen veränderten Umständen neue Probleme von Schulentwicklung – und *alte Probleme* neu konturiert – hervortreten. Das beherrschende Thema der *ersten Phase* zu Beginn der 1990er Jahre war die Ermöglichung von neuen Freiheiten: Optionen wurden eröffnet; aktive Schulen konnten sie nutzen, jene aber, die dafür keinen Bedarf, keine Bereitschaft oder keine Kompetenzen hatten, mussten nicht folgen.

Die *zweite Phase* der Schulmodernisierung in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre war geprägt von Konzepten wie Schulprogramm, Selbst- und Fremdevaluation, neuen Formen der Schulaufsicht sowie Koordinierung der Unterrichtsarbeit durch Aufgabenbeispiele und Vergleichsarbeiten (vgl. ebd., S. 7). Die Ermöglichungsstrategie während der ersten Phase wich einer Anforderungsstrategie der zweiten Phase. Systemsteuerungsinstrumente machten nur dann Sinn, wenn sie flächendeckend eingeführt werden.

Fauser, Konrad & Schöning (1998) (vgl. dazu Fauser 2000, S. 38f.) postulieren bzgl. einer progressiven Schulentwicklung, dass die Schule eigenes Tätigsein ermöglichen müsse, weil das eigene Tätigsein und die Erfahrung, die sich damit verbindet, zum Aufwachsen, zum Lernen und somit zum Menschsein dazugehöre. Sie prägen in diesem Zusammenhang den Begriff des „Praktischen Lernens“, welches nur dann stattfindet, wenn „der Unterricht um die Erfahrung eigenen Tätigseins erweitert und bereichert wird“ (Fauser 2000, S. 39). Fauser (2000, S. 39) ist der Auffassung, dass an Schulen, wo praktisches Lernen stattfindet, Kinder und Jugendliche lieber und besser lernen, sich Lehrerinnen und Lehrer wohler und beruflich souveräner fühlen (auch wenn sie mehr arbeiten) und diese Schulen lebendiger und lebensbezogener sind. Er konstatiert in diesem Zusammenhang:

„Die Möglichkeiten, praktisches Lernen zu erproben, auszubauen, in unterschiedlichen fachlichen Zusammenhängen, Handlungsformen und Themenfeldern zu einem beständigen und bestimmenden Teil der ‚vorbereiteten Umgebung‘ zu machen, die Schule sein sollte, diese Möglichkeiten sind so vielfältig, dass jede Schule sofort damit beginnen kann. Jede Schule kann Themen und Formen finden, mit diesem Lernen auf die Lebens- und Lernverhältnisse ihrer Schülerinnen und Schüler, auf die Chancen und Probleme ihrer Umgebung und die Fähigkeiten ihrer Lehrer ganz individuell einzugehen“ (Fauser 2000, S. 39).

Die *dritte Phase* wurde durch die TIMSS- und PISA 2000- Ergebnisse initiiert. Themen der zweiten Phase wurden in Richtung externer und schulübergreifender Steuerungselemente akzentuiert. Altrichter (2006) erwähnt in diesem Zusammenhang Inhalte wie Bildungsstandards und Systemmonitoring, durch die eine

rationalere und raschere Steuerung der Entwicklung des Bildungswesens möglich werden sollte.

Charakteristika des Wandels der Bedingungen, unter denen Schulentwicklung geschieht, sind seiner Auffassung nach u.a. externer Druck (bei Ministern, Schulleitung und dadurch auch Lehrern, etc.) sowie Steuerungsmöglichkeiten bzgl. einer Entwicklung des Schulwesens in Richtung Leistungsfähigkeit, Effizienz und Ökonomie. Aktuelle Hoffnungen liegen auf einem evaluationsbasierten Steuerungskonzept: Standards, Lernstandserhebungen, externe Tests und Evaluationen sollen dabei Daten für die *Steuerpersonen* auf verschiedenen Ebenen bereitstellen. Implementation als Beschleunigungshoffnung resultiert durch den öffentlichen Druck nach schnellen Lösungen. Altrichter exponiert diesbezüglich, dass aufgrund steigender budgetärer Beschränkungen der Löwenanteil an Aufmerksamkeit und Ressourcen oft in die Konzeption der Innovation und ihrer Aufbereitung als *Information* fließt (z.B. Broschüre, Buch, Materialien, Internet- Homepage), die der Öffentlichkeit politisch- administrative Aktivität signalisiert. Demgegenüber mahnt er an, dass ressourcenintensivere Aspekte des Innovationsprozesses, wie z.B. die Qualifikation und Einstellung von Schlüsselpersonen, eine konkrete Realisierungs- begleitung in der oft konfliktreichen Implementationssituation, das Sichtbarmachen von Realisierungsoptionen und Modellen für angemessene Umsetzung sowie Beratung und Training ins Hintertreffen geraten. Leistungs- und Fachprinzip, Profilierung, Wettbewerb und Vernetzung sowie ungelöste Probleme der Lehrerprofessionalität sind weitere signifikante Charakteristika des Wandels der Bedingungen, unter denen Schulentwicklung sich vollzieht (vgl. Altrichter 2006, S. 9). Altrichters (2006) Fazit bzgl. der aktuellen Schulentwicklungssituation lautet:

„Schulentwicklung scheint den entrückten Charme eines *anderen Lebens* in der Bürokratie zu verlieren und zu einem – dann hoffentlich professionell gehandhabten – Instrument in einem unter Wandlungsdruck stehenden Betrieb zu werden. Eine spannungsreiche Balance zwischen Autonomie und Steuerung, zwischen Mitarbeiter- und Leistungsorientierung war schon immer ein definierendes Merkmal von Schulentwicklung. Das Pendel scheint gegenwärtig in die jeweils letztere Richtung auszuschlagen. Wann und wie eine neue Balance zu erreichen ist, wird man vielleicht besser sehen, wenn sich die Nebel der gegenwärtigen Bildungsreformen heben“ (ebd., S. 9).

Zusammenfassend kann man die Verbesserung der Schülerleistungen durch die Optimierung des Lehr- Lern- Prozesses sowie all jenen Bedingungen, die diesem innerhalb der Schule und des Schulsystems zugrunde liegen, ihn beeinflussen und fördern, als das übergeordnete Ziel der Theorie der Schulentwicklung konstatieren.

2.1.4 Schulentwicklung der Ganztagschule

Die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse und damit verbundene Auswirkungen haben dem Ausbau von Ganztagschulen einen erkennbaren Schub gegeben. Die mit der Ganztagschulentwicklung verbundenen Erwartungen sind jedoch „größer und vielschichtiger“ (Rauschenbach 2007, S. 6).

„Dabei geht es nicht nur um ‚Lösungen erster Ordnung‘, also um ein ‚Mehr-Desselben‘ der unterrichtszentrierten Halbtagschule, sondern vielmehr um ‚Lösungen zweiter Ordnung‘ mit dem Ziel, nicht *mehr* Schule, sondern *mehr* Bildung zu realisieren“ (ebd., S. 6) [Herv. i. Orig.].

Konsequenzen aus den Defiziten im Lernbereich der Schule bezeichnet Holtappels (2006, S. 27) u.a. mit einem „Mehr an pädagogisch gestalteter Lernzeit“. Dies ist seiner Ansicht nach zum einen mit Übung, Wiederholung und Vertiefung erreichbar, wobei die Hausaufgaben integriert werden. Dabei müssen Förderung und Aufgabenstunden an Fachunterricht angekoppelt und von Fachpersonal unterstützt sein (vgl. ebd., S. 28). Dies ermöglicht eine intensive Begleitung der Lernentwicklung. Solche Formen der Lernförderung werden in kognitiven, manuellen, sozialen und emotionalen Bereichen der Schülerentwicklung benötigt. „Zum anderen bedarf es flankierend gezielter Unterrichtsentwicklung im Sinne einer Differenzierung von Lehr-Lern-Formen und einer Individualisierung von Lernzugängen.“ (ebd., S. 28). Dazu gehört Training in Lernmethoden, Arbeitstechniken und fachübergreifenden Kompetenzen. Zusätzlich sind laut Holtappels (2006, S. 28) im Unterricht sowie im Schulleben differenzierte Lern-Arrangements zu entwickeln, welche:

„...vielfältige Lernzugänge und Lernwege, lebensnahe Erfahrungsbereiche und Lernformen mit Ernstcharakter eröffnen, die Unterricht anreichern und methodisch eine flexible und vielfältige Lernkultur schaffen“.

Schulprojekte und Arbeitsgemeinschaften bilden in diesem Zusammenhang oftmals das „pädagogische Scharnier“ (ebd., S. 28) zwischen dem Lern- und Freizeitsektor. Aufgrund dessen erlangen sie eine „Schlüsselfunktion für die Verbindung von Unterricht und Erziehung“ (ebd., S. 28).

Die Förderung von sozialem Lernen in der Ganztagschule erfolgt zum einen über Freizeit, zum anderen über spezielle Lernarrangements und soziale Situationen (vgl. Holtappels 2006, S. 28). Der Freizeitbereich wird in diesem Zusammenhang durch ein möglichst vielfältiges Wahlangebot an Arbeitsgemeinschaften und Kursen (gebundene Freizeit) sowie offenen Angeboten (ungebundene Freizeit) gekennzeichnet, um den unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen und Neigungen der Schüler gerecht zu werden. Gestalterische, handwerkliche, musische und sportliche

Fähigkeiten der Schüler können durch die Angebote der Ganztagschule gefördert werden, welche die unterrichtlichen Lernprozesse bereichern, indem sie zusätzliche, aufbauende sowie neue Lern- und Erfahrungsfelder eröffnen.

Ein aktives Schulleben fördert soziale Begegnungen und ein soziales Miteinander (vgl. Holtappels 2006, S. 29). Es führt über Gemeinsinn und Gruppenerfahrungen zur Entwicklung sozialer Kontakte sowie zur Stabilisierung freigewählter Freundschaftsbeziehungen der Schüler und zu verbesserten Sozialbeziehungen zwischen Schülern, Eltern und Lehrern.

Schulen, die für alle Schüler ganztägig verpflichtend sind, weisen laut Holtappels (2006, S. 31) folgende Vorteile auf: Der Schultag kann unterschiedlich zeitlich organisiert sowie lern- und kindgemäß rhythmisiert werden, weg vom starren Stundentakt, im Wechsel von Anspannung und Entspannung, Lernarbeit und Spiel, Ruhe und Bewegung. Schulen können ihre Lernkultur im Unterricht und im Schulleben weiterentwickeln und das Schulklima mit Eltern und Schülern entfalten.

Schulentwicklung im Sinne der Entwicklung von Lernkultur und Intensivierung von Förderung wird nach Ansicht Holtappels (2006, S. 31) „allenfalls in gebundenen Modellen mit entsprechenden pädagogischen Konzeptionen und dezimierter Teambildung in umfassender Weise erwartbar“.

Als das größte Hindernis für eine mittelfristig nachhaltige Veränderung von Schulen, das Aufbrechen traditioneller Strukturen und die Stärkung der Erziehungsfunktion könnten sich die in der Lehrerschaft noch verbreiteten Vorstellungen von einer traditionellen Lehrerrolle des Fachvermittlers mit weitgehend halbtägiger Präsenz am Vormittag, vor allem auch in Verbindung mit eingenommenen Teilzeitstellen, erweisen (vgl. ebd., S. 31f.). Die Ganztagschulentwicklung gerät damit nach Ansicht Holtappels (2006, S. 32) in eine „Ausbau-Qualitätsfalle“, vor allem, weil einheitliche Qualitätsstandards innerhalb der meisten Länder nicht in Sicht sind. Er konstatiert:

„Druck und Tempo hinsichtlich eines quantitativen Ausbaus von Ganztagsplätzen könnte am Ende den Weg für eine echte Ganztagschule für alle Schülerinnen und Schüler behindern, wenn nicht bald Standards greifen, die Beliebigkeit und instabile Organisationsformen in die Schranken weisen. Für Verbesserungen in der Schul- und Unterrichtsqualität wäre sonst mit der erweiterten Schulzeit weniger gewonnen. Vielerorts wird ein attraktives Ergänzungsprogramm unterbreitet, ohne dass die schulischen Kernaufgaben von Unterricht und Förderung spürbar verbessert werden. Zu hoffen bleibt, dass die jetzige Expansion nicht auf Dauer innovative Entwicklungen blockiert, sondern der Innovationsrahmen fruchtbar und mit dem Hauptfokus auf individuelle Förderung und Lernchancen genutzt wird“ (Holtappels 2006, S. 32).

2.1.5 Rezeption der Schulentwicklungsdiskussion in der Sportpädagogik

In der Grundschulpädagogik gewinnt das pädagogische Konzept, Bewegungszeiten in den alltäglichen Unterrichtsablauf entsprechend dem Lern- und Arbeitsrhythmus der Kinder einzufügen, Mitte der 1990er Jahre zunehmend an Bedeutung (vgl. Klupsch-Sahlmann, 1995). Dies soll jedoch nicht nur von einer Sportlehrkraft, sondern von jeder im zeitlichen Unterrichtsablauf gerade zuständigen Lehrkraft initiiert werden.

Aschebrock (1996, S. 137) geht von der Notwendigkeit der täglichen Bewegungszeit aus und begründet diese mit der offiziell erklärten Absicht der ganzheitlichen Entwicklungsförderung. Die „Tägliche Bewegungszeit“ sollte in diesem Zusammenhang als Teil des Erziehungskonzeptes der ganzen Schule und möglichst aller Pädagogen verstanden werden (vgl. Aschebrock 1996, S. 133). Die Intention dieser Bewegungsphasen liege in kleinen Sinneinheiten ganzheitlichen Spielens und Bewegens, deren „Sinn“ sich für die Kinder im Vollziehen erschließt. Dabei sei die Orientierung an den situativen Bedürfnissen einer Klasse und die flexible Einbindung der Bewegungsgelegenheiten in den Tagesplan von entscheidender Bedeutung für das Gelingen einer täglichen Bewegungszeit im Sinne eines ganzheitlichen pädagogischen Anspruchs (vgl. Aschebrock, 1996, S. 134).

In der Sportpädagogik entsteht während der *zweiten Phase* der Schulmodernisierung in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre die Idee, die „Bewegte Schule“ als Schulprofil in die Schulentwicklung zu integrieren (vgl. Klupsch-Sahlmann 1995, Aschebrock 1996; Stibbe 1998a). Es wird diesbezüglich die Chance gesehen, „den Schulsport im Rahmen der Schulprogrammarbeit in das pädagogische Gesamtkonzept der Schule einzubringen“ (vgl. Stibbe 2000, S. 108). In den Rahmenvorgaben für den Schulsport NRW von 1999/2000 wird gar auf die Bedeutung der Schulprogrammarbeit hingewiesen und in diesem Zusammenhang gefordert, „Bewegung, Spiel und Sport als profilgebende Elemente im Lebensraum Schule zu verankern“ (Stibbe 2000, S. 103). In diesen Rahmenvorgaben werden des Weiteren fünf Bausteine einer „Bewegungsfreudigen Schule“ genannt, welche in die jeweiligen Schulprogrammaktivitäten einbezogen werden sollen: Der verbindliche Sportunterricht, der außerunterrichtliche Schulsport, der Unterricht in anderen Schulfächern, schulorganisatorische Maßnahmen und Veränderungen des Schulraums (vgl. ebd., S. 103).

Durch die Einbindung der „Bewegten Schule“ in die Schulprogrammarbeit bekommen Bewegung, Spiel und Sport ein schulpädagogisches Fundament, weil sie Schule als

einen pädagogisch orientierten Lern- und Lebensraum versteht (vgl. Klupsch-Sahlmann 1995). Die „Bewegte Schule“ bekommt einen wichtigen, unverzichtbaren Stellenwert im Rahmen der Schulentwicklung, wenn sie als ein zentrales Anliegen des pädagogischen Konzeptes im Schulprogramm einer Schule aufgeführt ist.

Aschebrock (1996) sieht Chancen in der Verwirklichung von Schulprogrammen, in denen die Bewegung im Schulleben insgesamt eine herausragende Rolle einnimmt. Bewegung, Spiel und Sport müssen dabei zu einem bedeutenden profilgebenden Bereich im gesamten schulischen Leben werden (vgl. Aschebrock 1996, S. 136). Dabei ist entscheidend, dass die Profilbildung nicht verordnet werden darf, sondern praxisnah und praxisorientiert von „unten“ her entwickelt werden muss. Über Fragen und Perspektiven einer stärkeren Bewegungsorientierung im Schulleben soll möglichst mit dem gesamten Kollegium diskutiert werden. Diesbezüglich markieren folgende wichtige Fragen Prinzipien der Schulentwicklung:

- Wo stehen wir?
- Wo wollen wir hin?
- Was sind für unsere Schule realistische Ziele (vgl. Aschebrock 1996, S. 137)?

Vielfältige Anregungen, wie Schulentwicklungsprozesse initiiert und begleitet werden können, hat u.a. Hildebrandt-Stramann (2003) gegeben. Laging & Klupsch-Sahlmann (2001) legen umfangreiche Materialien vor, auf deren Grundlage sich Schulentwicklungsprozesse sinnvoll initiieren lassen.

Die Erarbeitung eines bewegungsorientierten Schulprogramms stellt nach Ansicht Stibbes (2000, S. 104) hohe Anforderungen an das Engagement und das professionelle Selbstverständnis von Sportlehrkräften. Beträchtlicher Mehraufwand und erhöhte Arbeitsbelastung sind u.a. damit verknüpft. Die veränderte Rolle von Sportlehrerinnen und Sportlehrern sei dagegen ein noch einschneidenderes Resultat. Sportlehrkräfte können sich bei der Erarbeitung des Schulprogramms nicht mehr nur allein als „Fachkräfte für die Sache Sport“ begreifen (vgl. Stibbe 2000, S. 104). Sie sind vor allem als Pädagogen gefordert, „die die Sache Sport in den Horizont eines pädagogischen Anliegens rücken“ (Küpper 1998, S. 41). Dadurch sei es notwendig, sich auf genuin pädagogische Fragestellungen einzulassen, welche sich über traditionelle Fächergrenzen hinweg auf die ganze Schule beziehen. Nach Auffassung Stibbes (2000, S. 104) erfordere dies sowohl kommunikativ-kooperative

Verhaltensweisen als auch die grundsätzliche Bereitschaft sowie Kompetenzen zur kritischen Reflexion und konzeptionellen Gestaltung des Schulsports.

Vorteile für die Mitwirkung von Sportlehrkräften an der Schulprogrammarbeit liegen in der sportpädagogischen Diskussion zumeist in positiven Wirkungen im Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit von Lehrkräften (vgl. Köster 1998, S. 85, Stibbe 1998, S. 398) sowie im Blick auf eine pädagogische Rehabilitierung des Schulsports begründet (vgl. Küpper 1998, S. 41). Durch eine kleinschrittige und realistische Vorgehensweise könne dem Problem der Überforderung dabei entgegengewirkt werden (vgl. Aschebrock 1998, S. 32; Stibbe 2000, S. 108).

Stibbe (2000, S. 108) konkludiert bzgl. der Schulprogrammarbeit als Aufgabe für den Schulsport:

„Wenn die einzelne Schule sich aus Überzeugung für die Arbeit am Schulprogramm entscheidet, eröffnet dies die Chance, die schulpädagogische Isolation des in Begründungsnot geratenen Schulsports zu überwinden und die pädagogischen Möglichkeiten von Bewegung, Spiel und Sport offensiv in den schulischen Entwicklungsprozess einzubringen. Dies ist eine schwierige Aufgabe, weil die Mitwirkung an der Schulprogrammentwicklung unmittelbar das Engagement und professionelle Selbstverständnis von Sportlehrerinnen und Sportlehrern in bildungspolitisch ‚stürmischen‘ Zeiten herausfordert.“

2.2 Schulbegleitforschung

2.2.1 Intentionen der Schulbegleitforschung

Schulbegleitforschung stellt eine Ausdifferenzierung und ein spezifisches Segment der Schul- und Unterrichtsforschung dar. Aufgrund unterschiedlicher institutioneller Einbindungen, inhaltlicher Schwerpunktsetzungen sowie personeller Konstellationen erscheint es schwierig, von der Schulbegleitforschung als einer einheitlichen Forschungsrichtung zu sprechen (vgl. Eckert & Fichten 2005, S. 7). Daher bietet sich eine Verständigung auf zugrunde gelegte Orientierungen bzw. Prinzipien zur Positionsbestimmung von Schulbegleitforschung an. Combe (2002, S. 29f.) spricht von der interpretativen Schulbegleitforschung in Abgrenzung zur quantitativen Sozialforschung als:

„...Oberbegriff für solche Verfahren ..., die ein Interesse an der Erforschung von Sinnzusammenhängen und deren Qualität haben, seien es sozialwissenschaftlich-hermeneutische, phänomenologische, ethnomethodologische oder introspektiv-tiefenhermeneutische Ansätze.“

Schulbegleitforschung scheint aufgrund der Beteiligung unterschiedlicher Personengruppen multifunktional zu sein (vgl. Reimers 2005a, S. 19). Sie steht laut Matrizen (2002, S. 160) im Spannungsfeld dreier Funktionen: praktisches Handlungsinteresse der Schule, wissenschaftliches Erkenntnisinteresse sowie strategisches Steuerungsinteresse der Politik. Diese „Karambolage im Dreibandspiel“ (ebd., S. 159) konstituiert sich wie folgt: Schulbegleitforschung dient in der Schule zur Bewältigung von pädagogischen, organisatorischen und kooperativen Praxisproblemen. Dabei sind Lehrerinnen und Lehrer an der Aufklärung über die Zusammenhänge interessiert, in denen sie stehen. Der Wissenschaft dient sie zur theoretischen Absicherung und Erweiterung von Wissensbeständen sowie zur Entwicklung einer Praxeologie. Politik und Verwaltung hingegen haben ein Interesse daran, dass Schulbegleitforschung zur Systemerhaltung beiträgt. Ist ihr spezifischer Beitrag zur Aufrechterhaltung der Selbsterneuerungsfähigkeit des Systems nicht evident und nachweisbar, so erlischt das politische Verwertungsinteresse laut Matrizen sehr schnell.

Huber (2005, S. 41) identifiziert drei Paradigmen von Schulbegleitforschung: „research *about* schools and teachers“, d.h. Schulqualitäts- bzw. Schulwirksamkeitsforschung (school effectiveness research), die die Schule von außen her erforscht, „research *in* schools *with* teachers“, d.h. begleitende Schulentwicklungsforschung (school improvement research) sowie „research *by* teachers“, für die internationale Bezeichnungen wie „action research“, „practitioner research“ oder „teacher research“ stehen. Huber plädiert für eine Kombination der drei Forschungsparadigmen. Die Ansätze müssen dabei zusammengeführt werden, um sie wechselseitig nutzen zu können.

Eckert & Fichten (2005, S. 7) setzen Schulbegleitforschung nicht mit Lehrerforschung (vgl. Altrichter & Posch 1998) gleich, da ihrer Ansicht nach Lehrkräfte an den Forschungsprojekten nicht unbedingt als aktiv Forschung betreibende Personen beteiligt sind. Altrichter & Feind (2004) sowie Bitzan (2003) verwenden den Begriff „Praxisforschung“, um sich gegen die mit dem Begriff *teacher research* gegebene personelle Zuschreibung abzugrenzen. Damit wird laut Eckert & Fichten (2005, S. 7) eine Affinität zur Handlungsforschung (bzw. Aktionsforschung⁸) thematisiert, ohne dass sich Praxisforschung in diesem Forschungsansatz erschöpft.

Prell (1984, S. 21) ordnet Schulbegleitforschung der klassischen, empirischen Sozialforschung zu. Er segmentiert sie als Beratung und zwar gerichtet auf Planung

⁸Beide Begriffe werden in der Literatur synonym verwendet.

und Durchführung eines Schulversuchs, Mitwirkung im Sinne von innovatorischer erziehungstechnologischer Forschung sowie als Bewährungs- bzw. Effizienzkontrolle oder Evaluation im engeren Sinn.

Reimers (2005a, S. 20; 2005b, S. 77) versteht Schulbegleitforschung in der Regel als Handlungsforschung und ist damit konform mit der Auffassung des „Nordverbunds Schulbegleitforschung“.⁹ Im Gegensatz zu Prell (1984) wird hier weniger die Erkenntnisgewinnung, als vielmehr die unmittelbare praktische Verwertbarkeit der durch Forschung ermittelten Ergebnisse und die Beteiligung der Lehrkräfte an der Forschungsarbeit als aktiv forschende Subjekte fokussiert. Fichten & Gebken (2004, S. 275) definieren Handlungsforschung wie folgt:

„Handlungsforschung ist auf konkrete Praxisgegebenheiten bezogene Forschung und deshalb praxisrelevant, weil die Akteure darin die spezifischen Umstände und Konstellationen ihres Praxisfeldes wiedererkennen und die Forschungsergebnisse auf ihre eigenen Erfahrungen beziehen können. Eine solche situierte Forschung liefert Ergebnisse, die in hohem Maße anschlussfähig und deshalb auch eher transferierbar sind und somit praxisverändernd wirken als die dekontextualisierten Ergebnisse herkömmlicher Schul- und Unterrichtsforschung.“

Mit Bezug auf die bis dato existierenden divergierenden Begrifflichkeiten wird Anwendungsforschung dezidiert als gemeinsames Merkmal von Aktionsforschung, Praxisforschung und Schulbegleitforschung verstanden (vgl. Lüders 1991; vgl. Eckert & Fichten 2005). Charakteristische Merkmale dieser Anwendungsforschung sind Feldnähe, Praxisrelevanz aufgenommener Fragestellungen sowie die Absicht, mit der Forschung zur Weiterentwicklung des untersuchten Feldes beizutragen. Veränderungsprozesse sind in der Praxis von vornherein intendiert und werden nicht als Nebeneffekte der Forschung betrachtet (vgl. Bitzan 2003).

Schulbegleitforschung grenzt sich von anderen Forschungsansätzen dadurch ab, dass sie explizit die Schule als Handlungseinheit bzw. als lernende Organisation inspiziert und verschiedene Teilbereiche und -prozesse dieses Sozialsystems in Forschungsvorhaben ausleuchtet (vgl. Eckert & Fichten 2005, S. 7). Sie liefert der Schulentwicklung und den daran Beteiligten eine empirisch fundierte Wissensbasis. Wissenschaftler¹⁰ agieren in Schulbegleitforschungsprojekten nicht als Gutachter, sondern als Kooperations- und Gesprächspartner. Die generierten Forschungser-

⁹Der *Nordverbund Schulbegleitforschung* ist ein Zusammenschluss von Hochschullehrenden, Ausbilderinnen und Ausbildern und Lehrkräften an Schulen der Hochschulstandorte Bremen, Hamburg, Hildesheim, Kiel, Oldenburg und Vechta sowie dem Landesinstitut für Schule in Bremen, die sich dem forschenden Lehren und Lernen in Kooperation von Schule und Universität widmen.

¹⁰ Diese Bezeichnung schließt immer gleichermaßen beide Geschlechter ein, sofern diese nicht explizit getrennt voneinander betrachtet werden.

gebnisse dienen als Diskussionsgrundlage, an denen auch die Begleitforscher¹¹ beteiligt sein können, und münden im optimalen Fall in der Institutionierung eines gemeinsamen Sinnhorizonts für intendierte Praxisveränderungen. Der damit verbundene Erkenntnisgewinn für die Lehrkräfte der untersuchten Forschungsschulen ist nach Ansicht Eckert & Fichten's (2005, S. 9):

„...an die Einführung einer Außenansicht gebunden, aus der heraus eingefahrene, personale und systemische Entwicklungen behindernde bzw. blockierende Denk- und Handlungsgewohnheiten verflüssigt und die Reflexion über die Praxis und das Handeln in der Praxis zueinander in ein neues Verhältnis gesetzt werden.“

Der Begriff Schulbegleitforschung beinhaltet die Begriffe *Begleitung* sowie *Forschung*. Hier deutet sich an, dass es bei der Schulbegleitforschung nicht nur um Forschung zu gehen scheint, sondern noch um weitere Funktionen, die sie erfüllen soll. Während Reimers (2005a, S. 22ff.) die unterschiedlichen Funktionen in Form von vier Arbeitsfeldern näher beschreibt, kommen Altrichter & Feindt (2004) zu einer ähnlichen Aufteilung. Sie sprechen jedoch nicht von Arbeitsfeldern, sondern von Kontexten und ordnen einzelne Konzeptionen von Schulbegleitforschung unterschiedlichen Kontexten von Handlungs- und Praxisforschung zu. Reimers (2005a, S. 22) geht jedoch davon aus, dass sich in *einer* Schulbegleitforschungskonzeption bzw. in *jedem* Schulbegleitforschungsprojekt alle Arbeitsfelder potenziell wiederfinden können und daher eine begleitende, transparente Rollenklärung der Beteiligten untereinander Teil der Projektarbeit sein sollte.

Als die vier Arbeitsfelder der Schulbegleitungsforschung lassen sich Forschung, Aus- und Weiterbildung, Beratung sowie Schulentwicklung identifizieren. Forschung ist nach Auffassung Reimers (2005a, S. 23) das Hauptarbeitsfeld der Schulbegleitungsforschung und impliziert die Gewinnung von Erkenntnissen mit dem Ziel, diese für die Verbesserung der schulischen Praxis zu nutzen. Dabei steht für ihn der unmittelbare Verwertungszweck anstelle einer Theorieentwicklung im Vordergrund. Schulbegleitforschung ist somit „Forschung mit einem reduzierten Anspruch“ (ebd., S. 23). Hinweise zur Nutzung der Schulbegleitforschung als Aus- und Fortbildung für Lehrer und Studierende finden sich in Artikeln, in denen sich Schulbegleitungsprojekte oder -konzeptionen vorstellen (so z.B. bei Altrichter 2002; Feindt 2000; Peters 2000; Reh & Schelle 2000).

¹¹ Diese Bezeichnung schließt immer gleichermaßen beide Geschlechter ein, sofern diese nicht explizit getrennt voneinander betrachtet werden.

Im Kontext der Lehrerbildung versteht sich Schulbegleitforschung dabei als „forschendes Lernen“ (vgl. Reimers 2005a, S. 24) und entfaltet ihren Charakter als Aus- und Fortbildung dabei auf drei Ebenen: Dies geschieht auf den Ebenen der Schulung in der Anwendung von Forschungsmethoden, der Klärung pädagogischer und methodisch- didaktischer Fragen sowie der Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns in den antinomischen Strukturen des Schulalltags als Strategie der Professionalisierung.

Formen der Beratung beinhalten Supervision oder Coaching und erfolgen z.B. als Teamsupervision zur Herstellung der Arbeitsfähigkeit eines Jahrgangsteams in der Schule oder eine Einzelsupervision zur Klärung des eigenen pädagogischen Selbstkonzepts von Lehrkräften (vgl. Reimers 2000; Schlee 2004). Diese Formen der Beratung können in der Schulbegleitforschung einen positiven Nebeneffekt haben, wenn dadurch z.B. die Arbeitsfähigkeit eines Jahrgangsteams aufrechterhalten oder wiederhergestellt und/oder eine Professionalisierung durch Förderung von Selbstreflexivität der beteiligten Lehrkräfte angebahnt wird.

Die Arbeit und Ergebnisse der Schulbegleitforschung können in die Schulentwicklung einer Schule einfließen oder Teil der Schulentwicklungsarbeit sein (vgl. Reimers & Kemnade 2003; Kemnade 2003). Verwertung bzw. Implementation der Forschungsergebnisse ist auch das Ziel klassischer, anwendungsorientierter Forschungsarbeit, jedoch erfolgt dies dort meist indirekt (vgl. Reimers 2005a, S. 26). Die Phasen der Forschung und Implementation der Ergebnisse werden hier deutlich voneinander in die Phasen des Begründungszusammenhangs sowie Verwertungszusammenhangs getrennt (vgl. Abel, Möller & Treumann 1998, S. 24ff.). Begründungszusammenhang impliziert die methodologischen und methodischen Schritte, mit deren Hilfe ein Problem untersucht werden soll. Ziel ist dabei eine möglichst exakte, nachprüfbare und objektive Prüfung der Hypothesen. Verwertungs- oder Wirkungszusammenhang inkludiert die Effekte einer Untersuchung sowie ihren Beitrag zur Lösung des gestellten Problems.

Daran wird ersichtlich, wie vielfältig die Funktionen von Schulbegleitforschung sein können und welche unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen hier im Rahmen einzelner Konzeptionen zur Schulbegleitforschung möglich sind. Reimers (2005a, S. 26) spricht von möglichen unterschiedlichen Gewichtungen der bereits erwähnten vier Arbeitsfelder innerhalb eines Schulbegleitforschungsprojekts, die zudem noch innerhalb der einzelnen Forschungsphasen temporär in ihrer Bedeutung variieren

können. Dabei kann sich ein unterschiedliches Gewicht der einzelnen Arbeitsfelder auf verschiedene Aspekte beziehen: auf die *Erwartungen* der Beteiligten zu Beginn eines Schulbegleitforschungsprojekts, auf die *konkreten Aktivitäten* der Beteiligten während eines Schulbegleitforschungsprojekts, auf die *Ergebnisse* eines Schulbegleitforschungsprojekts und/oder auf die *Wirkungen* während oder im Anschluss an ein Schulbegleitforschungsprojekt. Allen möglichen Szenarien von variierenden Gewichtungen der einzelnen Arbeitsfelder ist jedoch gemeinsam, dass (gemäß dem Credo der Handlungsforschung) das Handeln im Sinne einer praxisnahen Nutzung der Schulbegleitforschungsarbeit einen voluminösen Raum einnimmt und die Forschung somit nicht das einzige Arbeitsfeld der Schulbegleitforschungsaktivitäten darstellt.

2.2.2 Das Schulportrait

2.2.2.1 Einführung

In den 1990er Jahren des vergangenen Jahrhunderts erhielten Schulportraits einen Bedeutungszuwachs, den sie dem Paradigmenwechsel verdanken, der sich in Schulforschung, Schulpädagogik und Bildungspolitik vor dem Hintergrund von Ergebnissen der Systemforschung und bildungspolitischen Erfahrungen seit den 1980er Jahren vollzogen hat (vgl. zusammenfassend Fend 1998, S. 47-195). Dabei stand nun nicht mehr das Gesamtsystem im Zentrum des Interesses, sondern die Einzelschule als je konkrete und unverwechselbare Institution. Schulportraits zählen vor diesem Hintergrund zu den wichtigsten forschungspraktischen Konsequenzen. Dies hat nach Ansicht Idels (2000, S. 32) zwei Gründe: Zum einen können Schulportraits der Forderung nach einzelschulorientierter Schulforschung am besten genügen, da sie einen maximalen und unterschiedlichste Faktoren berücksichtigenden Einblick in die Einzelschule eröffnen. Durch Schulportraits lassen sich seiner Ansicht nach die einzelschulspezifischen Konfigurationen von Gestaltungsmöglichkeiten und -beschränkungen, von inner- und außerschulischen hemmenden und fördernden Faktoren differenziert abbilden, so, wie dies bei den in dieser Arbeit aufgeführten Schulportraits unter dem Aspekt der Integration von Bewegung, Spiel und Sport der Fall ist. Zum anderen sind Schulportraits auch eine Antwort auf Forderungen nach einem unmittelbaren Theorie- Praxis- Verhältnis, einem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis, wie es von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik

und später von Konzepten der Handlungsforschung favorisiert worden war. „Forschung muss, will sie anschlussfähig an Praxis sein, Ergebnisse generieren, die im direkten Zusammenhang mit der zu verändernden schulischen Wirklichkeit stehen“ (ebd., S. 32). Schulportraits sind in diesem Zusammenhang ein Instrument, mit dem Schulforschung Schulen in ihren Entwicklungen unterstützen und zugleich Erkenntnisse über Schulentwicklungsprozesse erzielen kann.

2.2.2.2 Definitionen des Schulportraits

Das Interesse an einzelschulspezifischen Untersuchungen schulischer Wirklichkeit ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Ein Grund für die wachsende Zahl entsprechender Publikationen liegt in dem verstärkten Interesse an der Einzelschule, sei es von Seiten der Schulforschung oder der Schulverwaltung, der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit sowie der am Schulgeschehen vornehmlich beteiligten Lehrer, Schüler, aber auch Eltern (vgl. Kunze & Meyer 1999, S. 9). Dabei scheint das Schulportrait vielen eine geeignete Form zu sein, um über Erfolge und Probleme innerer Schulreform diskutieren sowie reflektieren zu können. Bei der Namensgebung „Schulportrait“ kann man davon ausgehen, dass das künstlerische oder auch das journalistische Genre „Portrait“ Vorbildcharakter hatte (vgl. ebd., S. 10). Mit der Intention, die Schule als *Ganzes* zu portraituren, weist es Gemeinsamkeiten mit dem Vorgehen in der bildenden Kunst auf: Der Portraitist wählt, um z.B. das Bild eines Menschen in Plastik und Skulptur, Malerei und Grafik wiederzugeben, verschiedene Perspektiven aus bzw. nimmt Akzentuierungen vor (vgl. Vorsmann & Wittenbruch 1997, S. 60). Dies bedeutet, dass die *Wirklichkeit* nach bestimmten Maßgaben zur Kenntnis genommen, reduziert und gestaltet wird. In Anlehnung daran kann es auch in Schulportraits nicht um eine reine Abbildung der äußeren Umwelt gehen. Vielmehr werden meist spezielle Schwerpunkte gesetzt, die aus einer bestimmten Perspektive heraus beobachtet und schließlich dokumentiert werden. In die Darstellung, die immer auch gestaltet und deutet, fließen Interpretationen ein, wie beispielsweise die Portraitierten zueinander und zum Portraitisten stehen.

Gemeinsamkeiten beider Portraitformen (künstlerisches und journalistisches Genre) sind u.a. die Darstellung von Individualität, deren Deutung aus einer bestimmten Perspektive, die Vereinigung der Sichtweisen des Künstlers bzw. des Portraitisten mit denen des oder der Portraitierten sowie die Generierung einer symbolischen Aussage, die auf Verallgemeinerung zielt.

Autoren von Schulportraits verstehen diese als eine spezielle Erfassung von Schulwirklichkeit (vgl. Wittenbruch & Werres 1992, S. 102; Lönz 1996, S. 86) bzw. als eine besondere Form von Fallstudien, die einer Momentaufnahme gleichen (vgl. Fischer et al. 1996, S. 11ff.).

Im Gegensatz zu Kunze & Meyer (1999, S. 10) sowie Lönz (1996, S. 98), die Analogien zwischen beiden Portraitformen herstellen, konstatiert Idel (2000), dass ein Schulportrait wissenschaftlichen Geltungskriterien unterliegt.

„Es ist demnach kein künstlerisches Werk, sondern eine systematische und methodisch-kontrollierte, an Gütekriterien empirischer Forschung orientierte umfassende Darstellung der faktischen und konkreten Wirklichkeit einer Einzelschule“ (ebd., S. 30).

Die meisten Schulportraits sind im Rahmen der Einzelschulforschung und häufig aus einem konkreten Blickwinkel oder Kontext heraus entstanden. Sie zeichnen sich generell dadurch aus, dass sie durch die Verfasser selbst und deren Beziehungen, die sie zu den Akteuren der Schule herstellen, geprägt sind (vgl. Fischer et al. 1996, S. 12). Des Weiteren arbeiten Schulportraits sowohl die spezifischen Merkmale einer Schule heraus als auch streben sie verallgemeinerbare Aussagen und Erkenntnisse an bzw. ermöglichen sie den Vergleich mit anderen Schulportraits.

Zwei ausführliche und umfassende Definitionen von Schulportraits seien an dieser Stelle aufgeführt. Kunze & Meyer (1999) kommen zu folgender Begriffsbestimmung:

„Das Schulporträt ist eine Form der Darstellung von Ergebnissen der erziehungswissenschaftlichen Einzelschulforschung. Es liefert die Momentaufnahme einer Schule aus einer bestimmten Perspektive, das heißt unter einer speziellen wissenschaftlichen Fragestellung, mit dem Ziel der Dokumentation und Analyse, zum Teil auch der Beratung und Intervention. In ein Schulporträt fließen die Sichtweisen der Forscher, aber auch die der Akteure der porträtierten Institution ein. Deshalb vermittelt es eine doppelte ‚Botschaft‘, die der Porträtierenden und die der Porträtierten. Bei der Erarbeitung von Schulporträts stützt man sich vorwiegend auf qualitative Methoden. Die Darstellungsweise ist dadurch gekennzeichnet, dass beschreibende und berichtende Passagen mit erörternden und verallgemeinernden Aussagen verbunden werden“ (ebd., S. 14f.).

In Ergänzung dazu beschränkt Lönz (1996) das Schulportrait auf den Kontext der qualitativ explorierenden Handlungsforschung:

„a) Die Gattung Schulportraits ist eine bewusste Erfassungsform einer konkreten Einzelschule, die b) unter der Voraussetzung der gegenseitigen Anerkennung des Selbstverständnisses und des Selbstbildes von Forscher und Erforschten in der Anerkennung der jeweiligen Professionalität c) die Schulwirklichkeit einer konkreten Schule mit dem Ziel der immanenten Schulreform qualitativ-explorierend zu erfassen sucht. (...) Das Schulportrait versucht, indem es sich spezifischen Gütekriterien (empathische Darstellung) und Gültigkeitsbedingungen (konsensuelle Rationalität) seiner Aussagen unterwirft, einen Beitrag zur Entwicklung des pädagogischen Profils der porträtierten Einzelschule zu leisten. Dabei versucht es, gleichzeitig einen Beitrag zur Pädagogischen Theoriebildung zu leisten, da dem Schulportraitisten bewusst ist, dass er in der Wahrnehmung des Einzelfalls Allgemeines immer auch mitentdeckt und selbst voraussetzt. Aus dieser

engen Verwandtschaft des Schulportraits mit der pädagogischen Theoriebildung und – reflexion resultiert sein wissenschaftlicher Erkenntniswert“ (ebd., S. 86).

Unter Weiterführung des Ansatzes der „Ideographischen Schulforschung“ versteht Lönz (1996) das Schulportrait gemäß dieser Definition als Konzept einer pädagogischen Handlungsforschung, deren primäres Ziel es ist, die Einzelschule in ihrem Entwicklungsprozess zu unterstützen und in deren Vordergrund die Erkenntnis des „Besonderen“ und „Eigentümlichen“ steht (vgl. dazu auch Vorsmann & Wittenbruch 1997, S. 60).

Die o.g. Definitionen enthalten Hauptmerkmale und Charakteristika von Schulportraits. Diese sollen als Grundlage für die erarbeiteten Bewegungs-, Spiel- und Sportportraits dienen.

2.2.2.3 Methodik bei der Erstellung von Schulportraits

In starker Anlehnung an erziehungswissenschaftliche Schulportraits fließen sowohl die Ansichten des Forscherteams, d.h. die der Portraitierenden, als auch jene der Portraitierten in die Gesamtdarstellung ein. Dies konstituiert sich auch aus dem methodischen Vorgehen, in dem qualitative Methoden der Datenerhebung, -interpretation und -auswertung im Vordergrund stehen. In der konkreten Darstellung des Portraits sollen schließlich beschreibende und erörternde bzw. verallgemeinernde Passagen miteinander verbunden werden.

Die Methodik des Schulportraits, an der sich die Erstellung der in dieser Arbeit präsentierten Portraits orientiert, charakterisiert Lönz (1996, S. 86f.) wie folgt: In der Phase der Problemfindung vergewissert sich der Forscher der pädagogischen Voraussetzungen seiner Arbeit und stimmt Ziel sowie Richtung der Untersuchung mit den *Erforschten* ab. Die Phase der Datenerhebung mittels explorativer Feldforschung beinhaltet neben der Sichtung des routinemäßig erhobenen statistischen Materials über die Schule eine Erkundung des Schulgebäudes, Unterrichtsbesuche sowie Interviews mit Lehrern, Schulleitung etc. Dieses Material wird dann so geordnet, dass es dem Kollegium der Schule als ein erster Entwurf des Portraits präsentiert und zur Diskussion gestellt werden kann. Nach erfolgter Diskussion erstellt der Forscher die Endfassung des Schulportraits, welche der inneren Schulreformatarbeit an der untersuchten Einzelschule als Fundament eigener Schulentwicklung dienlich sein kann.

2.2.2.4 Formen, Merkmale und Funktionen von Schulportraits

Betrachtet man verschiedene Arbeiten, die unter den Begriff „Schulportrait“ fallen, stößt man auf eine Vielfalt häufig recht unterschiedlicher Texte. Andererseits sind manche Darstellungen, die eindeutig unter die bereits angeführten Definitionen fallen, unter dem Begriff *Schulportrait* gar nicht aufzuspüren (vgl. Kunze & Meyer 1999, S. 25ff.).

Das Spektrum der Gestaltungsmöglichkeiten hängt zum großen Teil davon ab, wer die Autoren von Schulportraits sind. Oftmals sind Lehrer die Verfasser von Schulportraits, die eine Innenansicht offerieren. An solchen Darstellungen können auch Schüler, Eltern sowie der Schule nahe stehende Personen beteiligt sein.

Ebenso können Schulportraits von Außenstehenden verfasst werden: von Lehrern anderer Schulen, von Erziehungswissenschaftlern, von Studenten oder Journalisten. Des Weiteren haben sich auch Kombinationen von Innen- und Außenansicht herauskristallisiert.

Weitere Unterschiede in der Form von Portraits ergeben sich durch die verschiedenen Zielgruppen, an die sie gerichtet sein können, auch wenn die meisten Schulportraits nicht nur für eine eng begrenzte Leserschaft produziert werden. Adressaten können entweder die Akteure der eigenen Schule oder wiederum Außenstehende sein. Unterschiedliche Motive können dabei eine Rolle spielen: Lehrer, Schüler und Eltern können sich z.B. über die Praxis anderer Schulen und ihr Profil informieren, währenddessen Wissenschaftler, wie z.B. Erziehungswissenschaftler, sie zur studentischen Ausbildung oder zur Theoriegenerierung nutzen.

Umfänge von Schulportraits divergieren ebenfalls signifikant. Sie umfassen ein Spektrum von einzelnen Seiten, kurze Zeitschriftenartikel bis zu umfangreichen Texten. Des Weiteren zeigen sich deutliche Unterschiede in den eingesetzten Methoden der Datenerhebung sowie in Umfang und Intensität der Felderkundung. Die Variationsbreite kann hierbei einzelne Tage bis hin zu mehrmonatigen oder jahrelangen Begleitungen der Forschungsschule umfassen.

Art und Weise der Darstellung sind ebenfalls unterschiedliche Charakteristika von Schulportraits. Die Vielfalt reicht mitunter von wissenschaftlichen Zugängen über journalistische bis hin zu literarischen, wobei auch Mischformen existieren können.

Unterschiede können sich ebenso in ihrer Gliederung zeigen, welche von einer chronologischen Vorgehensweise, d.h. dem zeitlichen Verlauf der Erkundung entsprechend, bis zu systematischen Zugängen reichen, beispielsweise anhand von

selbstgewählten Schwerpunkten und theoriegeleiteten Kategorien, welche logisch abgearbeitet werden.

Unterschiedliche Perspektiven können ebenso für die Variation von Schulportraits ausschlaggebend sein, je nachdem, ob nur ein bestimmter Aspekt im Fokus der Forschung steht, oder vielmehr Bemühungen im Vordergrund stehen, die Schule in ihrer Gesamtheit zu erfassen, also ein annähernd umfassendes Bild der Institution mit ihren immanenten Kommunikations- und Interaktionsstrukturen zu zeichnen.

Schließlich spielen die jeweiligen Intentionen, aus denen heraus ein Schulportrait entsteht, eine essentielle Rolle. Portraits, die eine Schule positiv nach außen darstellen sollen, können diametral zu jenen stehen, die Schulentwicklungsprozesse initiieren sollen und somit auch Probleme aufzeigen.

Lönz (1996) führt in seiner Arbeit drei Imperative an, die für die Form des Portraits ausschlaggebend sind:

„a) Das Portrait soll ein Gesamtbild der Schule bieten, das es einerseits einem unbefangenen Leser ermöglicht, eine grundlegende Vorstellung über die Schule zu gewinnen, andererseits aber auch den in der Schule Tätigen (Lehrerinnen und Lehrer, nichtpädagogisches Personal) und den direkt von der Schule Betroffenen (Schülerinnen und Schüler sowie Eltern) einen Spiegel vorhält, der ihnen Anlass zur Reflexion ihrer Praxis bieten kann. b) In der Darstellungsweise des Portraits sollen alle in der Auswertung des erhobenen Materials verwendeten Methoden einmal exemplarisch dokumentiert sein, um dem Leser einen Überblick über die Verfahrensweisen zu ermöglichen, die zur Erstellung des Portraits beigetragen haben, und damit die Arbeit des Forschers transparent zu machen. c) Der Erstellung des Portraits soll eine Arbeitshypothese zur Auswahl und Auswertung des Materials vorangehen, die im Sinne des ‚großen Integrals‘ in der Ergebnisauswertung Wittenbruch & Werres‘ (1991; S. 117) die Aufmerksamkeitsrichtungen des Forschers bestimmt“ (Lönz 1996, S. 97f.; *Herv. i. Orig.*).

Zu den charakteristischen Merkmalen von Schulportraits zählen nach Vorsmann & Wittenbruch (1997, S. 69; vgl. auch Lönz 1996, S. 69) Wissenschaftlichkeit, Praktikabilität sowie Praxisorientierung. *Wissenschaftlichkeit* impliziert, dass die eingesetzten Verfahren und die Ergebniserhebung den Standards qualitativer Sozialforschung genügen sollen. *Praktikabilität* inkludiert, dass die Durchführung mit einem angemessenen Zeit- und Personalaufwand betrieben wird. Dabei geht man bewusst von einer begrenzten Aufgabenstellung aus. *Praxisorientierung* repräsentiert die Notion, dass Datengewinnung und Zusammenstellung der Ergebnisse der Beratung der Einzelschule und der Verbesserung ihres pädagogischen Charakters dienen sollen. Besonders die Zustandsbeschreibung der Schule, ihre Analyse und Kritik soll die pädagogische Urteilskraft der an ihr tätigen Lehrer konsolidieren.

Betrachtet man die Veröffentlichungen über Einzelschulen in den letzten Jahren in Deutschland, so lassen sich vier relativ klare Formen konstatieren: Selbstdarstellung-

gen von Schulen, Fallstudien, kurze Präsentationen von Schulen durch Außenstehende sowie Momentaufnahmen von Einzelschulen (vgl. Kunze & Meyer 1999, S. 27ff.). Dabei kann es im Einzelnen auch Überschneidungen geben.

Wenn Schulen bzw. deren Akteure Portraits im Sinne von Selbstdarstellungen verfassen, sind sie meist durch die Präsentation eines besonderen pädagogischen Profils gekennzeichnet. Darunter finden sich einige Arbeiten aus dem Bereich der Alternativschulen (vgl. Borchert & Derichs-Kunstmann 1979; Seydel 1995). Allerdings liegen auch sehr aufschlussreiche Selbstdarstellungen von Reformschulen innerhalb des staatlichen Schulwesens vor, beispielsweise von der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden (vgl. Becker et al. 1997), der Laborschule Bielefeld (vgl. Thurn & Tillmann 1997) oder der Gesamtschule Köln-Holweide (vgl. Ratzki et al. 1996). Ebenso sind Dokumentationen über innovative Schulen oder Schulversuche entstanden (vgl. Projektgruppe Integrationsversuch 1988; Team der Jenaplan-Schule 1996). Darüber hinaus wurden zahlreiche Zeitschriftenartikel publiziert, in denen sich Schulen vorstellen, die sich ein eigenes Profil gegeben haben. Exemplarisch sind an dieser Stelle Beschreibungen von Schulen in Braunschweig (vgl. Hellert 1997) und Nordhausen (vgl. Schröder 1996) aufgeführt.

Nach Ansicht Kunze & Meyers (1999, S. 28) besteht der Vorteil von Selbstdarstellungen darin, dass die Autoren die Schule über eine längere Zeitspanne täglich hautnah erleben und persönlich engagiert sind. Damit verbunden ist wiederum die Gefahr, die „Distanz zum Gegenstand zu verlieren und diesen zu affirmieren...“ (Idel 2000, S. 52). Diese Distanz als produktive Ergänzung zur Nähe ist insbesondere dann erforderlich, wenn nicht nur eine positive Außendarstellung intendiert ist, sondern z.B. auch Schulentwicklungsprozesse initiiert werden sollen, die u.a. mit einer Momentaufnahme inklusive Problemanalyse beginnen.

Neben solchen Selbstdarstellungen von Schulen liegen vielfältige Arbeiten vor, die von Außenstehenden verfasst wurden. Bei Veröffentlichungen im Sinne von Einzelfallstudien stehen meist spezielle Fragestellungen oder Themen im Vordergrund, die vorher mit anderen Verfahren durchgeführt wurden und oftmals weiterführend zu vorherigen Untersuchungen durchgeführt werden. Beispielgebend werden hierfür folgende Arbeiten aufgeführt: Buhren & Rolff (1996) zur Schulberatung im Sinne der Organisationsentwicklung, Gehrmann (1996) zur Transformation des Schulsystems im Osten Deutschlands, Auernheimer et al. (1996) zur interkulturellen Erziehung sowie zum Umgang mit Sprachenvielfalt bei Gogolin & Neumann (1997).

Neben solchen Studien liegen Arbeiten vor, die ebenfalls von Außenstehenden verfasst wurden (vgl. u.a. Drews 1994; Meisterjahn-Knebel 1995). Sie unterscheiden sich häufig von Schulportraits im engeren Sinne durch den Umfang der Erkundung und Darstellung sowie der Intention, mit der sie verfasst wurden.

Schulportraits im engeren Sinne, die Momentaufnahmen von Einzelschulen repräsentieren und ebenfalls meist von Außenstehenden geschrieben werden, zeichnen sich durch relativ umfangreiche Präsentationen unter einer bestimmten Perspektive und wissenschaftlichen Anspruch aus. Deren Intention besteht häufig in der Verbesserung der Arbeit der portraitierten Schule und/oder vergleichbarer Schulen sowie in Beiträgen zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs und zur Theoriegenerierung. Auch in diesem Bereich ist auf die enorme Vielfalt zu verweisen, die in wesentlichen Gesichtspunkten, wie der bereits erwähnten Intention, aber auch des wissenschaftlichen Kontextes, des aspekthaften oder gesamtheitlichen Zugriffs, der methodischen Vorgehensweise sowie des Umfangs, differieren. Wittenbruch & Werres (1992) und Lönz (1996) haben Portraits von katholischen Schulen – einerseits von Grundschulen, andererseits von einem Gymnasium – erstellt. Sie zeigen, wie Schulen die Freiräume der Rahmenrichtlinien nutzen, um ihr pädagogisches Profil zu entwickeln. Unter dem Gesichtspunkt der Forschungen zur Qualität von Schulen sind Portraits von Thüringer Regelschulen (vgl. Böttcher et al. 1995) sowie Gymnasien (vgl. Böttcher et al. 1996; Böttcher 1999; Sickel 2005) entstanden. Zentrale Fragestellungen dieser Studien befassen sich u.a. mit etwaigen Entwicklungsveränderungen vor dem Hintergrund der Transformationsprozesse des Bildungssystems (vgl. Böttcher 1999) oder der Herausbildung von unterschiedlichen und eigenständigen Formen des gymnasialen Selbstverständnisses der schulischen Akteure vor dem Hintergrund der spezifischen Situation in Ostdeutschland (vgl. Böttcher et al. 1996). Sickel (2005) portraitiert ein Thüringer Gymnasium unter dem Aspekt des Schulsports.

Unter einer internationalen Perspektive wurden Schulen in Deutschland und Russland anhand ihrer Portraits bzgl. Entwicklungsmöglichkeiten miteinander verglichen (vgl. Glowka 1995). Fischer et al. (1996) erstellen Schulportraits aus mehreren Ländern, um zu untersuchen, welche Gestaltungsmöglichkeiten interkulturelle Schulen besitzen. Kunze & Meyer (1999) stellen Schulen aus mehreren Ländern vor und ordnen sie in den Kontext der jeweiligen Bildungssysteme ein. Ferner betrachten sie methodische Aspekte bei der Erstellung sowie Verwendungs-

möglichkeiten von Schulportraits und haben damit die vorliegende Arbeit in ihrer Konzeption mit beeinflusst.

Weitere Kriterien, an denen forschungsstrategische Entscheidungspunkte und Anforderungen an Studien bzw. Schulportraits erkennbar sind, werden nun folgend aufgeführt. Hinsichtlich der Verwendungszusammenhänge von Schulportraits lässt sich ein Kontinuum bilden, dessen Pole zum einen durch die Studie von Helsper et al. (1997) und zum anderen durch das Portrait von Lönz (1996) gekennzeichnet werden (vgl. Idel 2000, S. 51ff.). Während erstere im weitesten Sinne einer Grundlagenforschung zuzurechnen sind, wird in letzterer explizit der Anspruch erhoben, mit dem Schulportrait Handlungsforschung zu betreiben, um die schulische Praxis in ihrer Entwicklung zu fördern. Die Studien von Altrichter et al. (1994) sowie Diederich & Wulf (1979) lassen sich zwischen beiden Polen einordnen, weil sie Ansatzpunkte für Praxisveränderungen hervorbringen, ohne diese direkt mit den Portraits anzustreben.

Ein weiteres Kriterium bilden methodologische Ansätze: Schulportraits können differenziert werden in ethnographisch- deskriptive und strukturtheoretische Ansätze. Erstere beschränken sich darauf, den subjektiv gemeinten Sinn der Akteure im Feld nachzuvollziehen, deren vielfältige Deutungsmuster abzubilden sowie in einer direkten ethnographischen Beschreibung die Schule als soziales Milieu zu rekonstruieren. Solche Schulportraits lassen sich als *deskriptive Falldokumentationen* charakterisieren. Diesem Ansatz lassen sich die Arbeiten von Lönz (1996) und Böttcher et al. (1996) zuordnen. Im Zentrum der Arbeit von Helsper et al. (1997) steht dagegen der an die Objektive Hermeneutik angelehnte strukturtheoretische Ansatz. Im Unterschied zum Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns steht hier die Rekonstruktion objektiver bzw. latenter Sinnstrukturen. Mit Bezug auf die schulische Wirklichkeit bedeutet dies:

„...dass auch sie durch deutungs- und handlungsgenerierende Tiefenstrukturen konstituiert ist, die dem Bewusstsein und den subjektiven Intentionen nicht voll bewusst sind und sich ihm auch nicht unmittelbar erschließen“ (Idel 2000, S. 54).

Die Rekonstruktion der verborgenen Strukturiertheit und Strukturprobleme bilden die Intentionen dieser Forschungspraxis, die, im Vergleich zum ethnographisch-deskriptiven Ansatz, eine über bloße Deskription hinausgehende *analytische Fallrekonstruktion* leistet.

Schulportraits bieten nicht nur eine Momentaufnahme einer Schule (synchrone Perspektive), sondern bringen ebenso die „geschichtliche Gewordenheit“ (Idel 2000,

S. 56) einer Institution zum Ausdruck (diachrone Perspektive). Die Momentaufnahme ist nichts anderes als eine Sequenz in der Institutionengeschichte, die aufgrund spezifischer Selektionen der zurückliegenden Vergangenheit entstanden ist und optionale Anschlüsse für die Zukunft bietet.

Eine besondere ethische Dimension erhält die Schulportrautforschung dadurch, dass sie sich in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen der Praxis bewegt. Selbst wenn eine Schulportrautforschung nicht an Praxisveränderung interessiert ist, so wirkt sie doch in die Praxis zurück. Bei Schulportraits hingegen, die eine Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen beabsichtigen, besteht eine erhöhte Möglichkeit der Verstrickung mit Praxisinteressen sowie die Gefahr, von der Praxis instrumentalisiert zu werden.

2.2.2.4 Ziele und Nutzen von Schulportraits

2.2.2.4.1 Intentionen von Schulportraits

Schulportraits im engeren Sinne werden mit unterschiedlichen Intentionen erstellt. Sie sollen oder können demnach:

„(...) einer Schule Anregungen zur inneren Reform geben, Erfahrungen von Schulen bekannt machen, Schulen unter bestimmten Gesichtspunkten vergleichbar machen, allgemeine Probleme der Schulentwicklung im Besonderen aufzeigen, am Beispiel einer Schule einem Problem nachgehen, um es in seiner Komplexität und seinem Bedingungsgefüge zu erfassen“ (Kunze & Meyer 1999, S. 30).

Die Autoren vertreten den Standpunkt, dass die Stellung des erziehungswissenschaftlich qualifizierten Außenstehenden geeignet sein kann, diesen Intentionen zu entsprechen. Wenn man der Individualität jeder Schule gerecht werden und die Erwartungen des Rezipienten eines Schulportraits erfüllen will, bedarf es tiefgehender, methodologisch gesicherter Erkundungen vor Ort.

Phänomene, die mit *Differenz* und mit *Innovation* in Verbindung gebracht werden können, sind nach Annahme Kunze & Meyers (1999) besonders gut mit Hilfe von Schulportraits zu erfassen. Sie begründen ihre Vermutung mit der Tatsache, dass gegenwärtig Schulportraits innerhalb der Schulforschung besonders intensiv zu bestimmten Themenkreisen genutzt werden. Dazu gehören u.a. interkulturelles Lernen, Integrationsschulen, Reform der Grundschule, reformpädagogische bzw. reformpädagogisch orientierte Schulen sowie konfessionelle Schulen.

2.2.2.4.2 Die Verwendung des Schulportraits in unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen

Hinsichtlich des theoretischen Hintergrundes, vor dem Schulportraits gegenwärtig entstehen, führen Kunze & Meyer (1999, S. 32f.) folgende Ansätze an: Schulqualitätsforschung, vergleichende Erziehungswissenschaft, Handlungsforschung, Organisationsentwicklung und pädagogische Schulentwicklungsforschung sowie Untersuchungen zu Schulprofilen und Schulprogrammen. Hinsichtlich Schulqualitätsforschung ergibt sich die Relevanz von Schulportraits aus wiederholt bestätigten Untersuchungsergebnissen, dass zwischen Schulen einer Schulform gravierende Qualitätsunterschiede bestehen und dass die Merkmale *guter Schulen* in je spezifischer und zugleich sehr komplexer Weise zusammenwirken. Eine entscheidende Rolle fällt dabei den Akteuren zu. Die vergleichende Erziehungswissenschaft nutzt Schulportraits, um die Schulwirklichkeit in anderen Ländern verstehen zu können und sie einem Vergleich zugänglich zu machen. Handlungsforschung ist ein Forschungsansatz, der die Lehrer als Partner bzw. sogar als Mitforschende in die Untersuchungen einbezieht und der auf Intervention in die Praxis orientiert ist. Hier eignen sich Schulportraits, um den Blick auf die Schule als Ganzes zu richten. Organisationsentwicklung und pädagogische Schulentwicklungsforschung knüpfen an Schulportraits die Hoffnung, z.B. den Ausgangspunkt für Schulentwicklungsprozesse dokumentieren zu können. Bei Untersuchungen zu Schulprofilen und Schulprogrammen versucht man mit Hilfe von Schulportraits darzustellen, wie Schulprogramme entstehen, wie sie umgesetzt werden und welche Auswirkungen eine größere Autonomie für die Einzelschule hat.

Das Schulportrait kann außerdem für die universitäre Lehre, für die Lehrerfortbildung sowie für die Forschung genutzt werden (vgl. Lütgert & Meyer 1999, S. 213ff.). Mit Bezug auf die universitäre Lehre eignet sich das Schulportrait für die Lehrerbildung:

„...Weil es das Ganze der Schule in den Blick bringt und weil es narrativ ist, kann es den Studierenden der Lehramter ein *feeling* für die Schulpädagogik und für didaktische Probleme geben. Durch die Lektüre von Schulportraits können Studierende Einblick in die Komplexität der Schulkultur und Einsicht in Verfahren der Schulentwicklung gewinnen; sie erfahren konkret, was eine ‚lernende Schule‘ ist“ (Lütgert & Meyer 1999, S. 213 f.; *Herv. i. Orig.*).

Dabei kommen nach Auffassung der Autoren nicht nur Schulen in Frage, die mit Reformanspruch auftreten und *pädagogisch bedeutsam* sind. Im Gegenteil, für die „ganz normale Schule von nebenan“ sind Schulportraits ebenso sinnvoll, denn alle

Schulen sollten ein Interesse daran entwickeln herauszufinden, wie sie auf Außenstehende wirken.

Auch für die Reform der Lehrerfortbildung scheinen den Autoren Schulportraits hilfreich, denn sie präsentieren „...sich für die Leser nicht fordernd und belehrend, sondern einladend“ (Lütgert & Meyer 1999, S. 216). Auf diese Weise können sich Lehrer fragen, ob das, was in der portraitierten Schule passiert, für ihre eigene Schule relevant ist oder nicht. Auch für erfahrene Lehrer eignet sich das Portrait für die Beförderung berufsbezogener Reflexion.

„Positiv für die Lehrerfortbildung ist aus unserer Sicht, dass die Lehrer in die Deutung der Schulportraits ihre eigene Schulerfahrung einbringen können, dass also das, was ihre Stärke ausmacht, nicht negiert wird, sondern zur Entfaltung gebracht werden kann. Schulportraits sind geeignet, um Erfahrungen zu transportieren“ (ebd., S. 216).

Lehrer akzeptieren Erkenntnisse, die sie in normalen erziehungswissenschaftlichen Darstellungen nur ungern annehmen bzw. wegen der zu großen Verallgemeinerung ablehnen, nach Ansicht Lütgert & Meyers (1999) vermutlich eher in der Gestalt von Schulportraits. Der Vorteil des Schulportraits liegt hierbei in dem ganzheitlichen *Zugriff* auf die Schul- und Unterrichtswirklichkeit.

In der Erziehungswissenschaft finden Schulportraits ebenfalls Anwendung. Speziell im Hinblick auf die Schulqualitätsforschung fassen Lütgert & Meyer (1999) zusammen:

„Schulportraits sind aus unserer Sicht Texte, die den grundsätzlichen experimentellen Charakter der Schulpädagogik reflektieren. Sie können die heutige Diskussion über Schulqualität relativieren, ausdifferenzieren, bestätigen, weil sie die empirisch erfassbare Realität eines Schulalltags mit der Idee der Schule verbinden, weil sie mit dem Detail auch die Prinzipien aufscheinen lassen. Schulportraits ersetzen keine analytischen Studien der Schulqualitätsforschung, aber sie fügen ihnen wesentliche Gesichtspunkte hinzu“ (Lütgert & Meyer 1999, S. 229).

Schulvergleichsforschung bedient sich ebenfalls des Forschungsansatzes Schulportrait. Der Vorteil besteht darin, dass die Portraits die Möglichkeit des kritischen Vergleichs zwischen unterschiedlichen Schulkulturen bieten. Zugleich besteht die Gefahr, dass bei einem internationalen Vergleich bestimmte Aspekte interkulturell missverstanden werden könnten. Die Schwierigkeit für die Rezeption besteht darin, ohne eigene Kenntnis der fremden Länder und ihrer Schulen nur schwer entscheiden zu können, ob das Portrait der fremden Schulen die fremde Wirklichkeit trifft oder ob der Spiegel verzerrt oder getrübt ist.

Wie bereits erwähnt, bieten sich Schulportraits auch für die pädagogische Handlungsforschung an. Man beobachtet und bewertet hierbei nicht nur analytisch-

deskriptiv, was man sieht, sondern wird in der Erforschung der Schule zugleich für die Schule aktiv. Bezüglich der Erstellung der Portraits gilt nach Meinung der Autoren, dass ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Positiv- und Negativdarstellung anzustreben ist. Lütgert & Meyer (1999) fassen diesen Punkt mit ihren eigenen Worten zusammen:

„Das, was als Schulportrait entsteht, muss verknäpftbar für die Schule sein, sonst genügt es nicht der Zielsetzung der Erziehungswissenschaft, schulische Praxis kritisch zu begleiten. Es muss auch dazu ermutigen, den Unterricht zu verbessern“ (ebd., S. 233).

Schulentwicklungsforschung nutzt Portraits um Anstöße zu geben, „damit aus einer ganz normalen Schule von nebenan eine lernende Schule wird, die sich selbst voranbringt“ (ebd., S. 233). Voraussetzung dafür ist, möglichst genaue Informationen über den Ist-Zustand der jeweiligen Schule in Form von Selbst- und Fremdevaluation zu generieren und ihre Ziele in Schulprogrammen zu formulieren.

Abschließend verallgemeinert Lönz (1996) den konkreten Nutzen von Schulportraits wie folgt:

„a) Schulportraits geben Hinweise darauf, unter welchen Bedingungen die Gestaltung von Schule heute gelingen kann. Sie beantworten Fragen nach der besonderen pädagogischen Leistungsfähigkeit einer Schule. Sie vermögen es auch, Stärken und Schwächen zu entdecken, die den Handelnden bislang verborgen geblieben sind. Damit leistet das Schulportrait einen interaktiven Beitrag im Prozess, gute Schule zu verwirklichen. b) Schulportraits geben den Lehrerinnen und Lehrern der untersuchten Schule Anlass zur Selbstreflexion, zu der sie selbst durch ihre Bereitschaft, ihre Klassen- und Lehrerzimmer zu öffnen, den ersten Schritt unternommen hatten“ (Lönz 1996, S. 159).

2.2.2.5 Möglichkeiten und Grenzen von Schulportraits

In einem Schulportrait kann nie die gesamte Schulwirklichkeit erfasst und dargestellt werden (vgl. Sickel 2005, S. 12f.). Die hohe Komplexität der Schule könnte zwar als begrenzendes Moment aufgefasst werden, jedoch ermöglicht eine genaue Untersuchung und feinfühliges Portraitieren eine Beschreibung verschiedener Wirklichkeiten sowie das Aufdecken grundlegender individueller Strukturen. Wenn es einem Schulportrait gelingt, das Spezielle der einzelnen Schule aufzuspüren und ggf. verallgemeinerungsfähige Aussagen zu treffen, so können mehrere derartige Portraits Einzelschulen derselben Schulform unter Berücksichtigung meist völlig unterschiedlicher Rahmenbedingungen miteinander vergleichbar machen. Schulen könnten miteinander in einen Wettbewerb treten, sofern für deren Qualität entscheidende Strukturen aufgefunden und detailliert beschrieben werden.

Wie bereits erwähnt, beschreiben von Außenstehenden verfasste Schulportraits häufig reformorientierte oder in einer anderen Weise von der Norm abweichende Schulen. Ein Nachteil könnte dabei darin liegen, dass lediglich privilegierte Schulen und nicht die „normale Schule von nebenan“ berücksichtigt werden. Somit könnte durchaus ein regelrecht verzerrtes Bild der jeweiligen Schullandschaften entstehen. Hinsichtlich Evaluation sowie Interpretation von Schulportraits ist zu bedenken, dass sie lediglich eine Momentaufnahme einer Schule darstellen. Deshalb sollte vor zu starken Verallgemeinerungen gewarnt werden. Eine substantielle Prämisse ist die Anerkennung und Akzeptanz der Individualität jeder Schule.

Schulportraits sind geeignete Instrumente, um verschiedene Sichtweisen und Perspektiven bezüglich eines bestimmten Sachverhaltes darzustellen, beispielsweise Schüler-, Lehrer- und Elternsicht. Sie sind facettenreich, weil sie die Beteiligten aus ihren Perspektiven zu Wort kommen lassen. „Sie ermöglichen eine besonders anspruchsvolle Variante der kommunikativen Validierung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse“ (Lütgert & Meyer 1999, S. 236).

Kunze & Meyer (1999, S. 34ff.) beschreiben vier Perspektiven für Möglichkeiten und Grenzen des Schulportraits. Aus einer *pragmatischen Perspektive* betrachtet können *gute* Schulportraits dazu beitragen, Lehrern, Schülern und den Eltern einen neuen Blick auf ihre Schule zu eröffnen sowie Diskussionen über die Verbesserung dieser Schule anzuregen. Sie können ein authentisches und glaubwürdiges Bild einer Schule geben, wobei sie auch für Leser ohne erziehungswissenschaftliche Vorbildung weitgehend verständlich sind.

Aus einer *didaktischen Perspektive* bieten Schulportraits die Möglichkeit, Lernsituationen anschaulich zu beschreiben, wobei der Rahmen einer Einzelstunde oder Unterrichtseinheit überschritten und der einzelschulische Kontext berücksichtigt werden kann. Zusammenhänge zwischen den Bedingungen der Schule und den Möglichkeiten des Lehrens und Lernens lassen sich auf diese Weise transparent machen. Allerdings scheint es schwierig, außerschulische, individuelle und allgemeingültige Bedingungen für Lernen und Lehren zu erfassen und von den einzelschulischen Bedingungen abzuheben. Damit wäre auch das Ziel eines Schulportraits verfehlt. Ebenso werden über Schulportraits keine neuen didaktischen Modelle generiert.

Aus der *Perspektive der Schul(entwicklungs)forschung* eröffnen Schulportraits zahlreiche Möglichkeiten. Sie konzentrieren sich auf die Einzelschule, die wiederum

innerhalb des Bildungswesens als Element gilt, „dem gegenwärtig insgesamt die größte Reform- und Innovationsfähigkeit zugesprochen wird“ (Kunze & Meyer 1999, S. 35). Die spezifische Situation der Schule wird erfasst. Dabei kann der Blick auf das Detail mit der Darstellung von Zusammenhängen kombiniert werden. Gelungene Schulportraits sind in der Lage, Entwicklungsprobleme sowie Innovationsperspektiven einer Schule zu lokalisieren und somit schulinterne Entwicklungsvorhaben zu unterstützen. Nach Ansicht der Autoren stoßen Schulportraits dort an ihre Grenzen, wo es gilt, Entwicklungsprozesse von Schulen über eine längere Zeit zu dokumentieren und zu begleiten. Des Weiteren ist es schwierig, jene Voraussetzungen für positive Schulentwicklung zu erfassen, die *äußerlich* unsichtbar sind.

Aus einer *bildungspolitischen Perspektive* wäre es wünschenswert, aktuelle Bestrebungen nach mehr Schulautonomie zu unterstützen und zu begleiten. Jedoch bestünde dann die Gefahr, dass somit die Konkurrenz zwischen den Schulen in unangemessenem Ausmaß gefördert werden könnte. Weiterhin besteht die Gefahr, dass *unseriös* mit den Daten umgegangen wird und dass Entwicklungsprobleme von Einzelschulen im falschen Rahmen diskutiert werden. Hier spielen für die Autoren von Schulportraits wissenschaftsethische Fragen eine wichtige Rolle, mit denen sie sich auseinander zu setzen haben.

2.2.2.6 Gütekriterien für Schulportraits

Am Ende des Diskurses zur Schulportrautforschung werden nun eine Reihe von Gütekriterien aufgeführt, die ein gelungenes Schulportrait spezifizieren (vgl. Lütgert & Meyer 1999, S. 237ff.).

Gütekriterien:

- Angabe des Autors, der Adressaten, der Intention des Schulportraits
- Offenlegung der theoretischen Vorannahmen, Fragestellungen, Forschungszusammenhang
- Darlegung der Datenerhebung (Erhebungsmethodik, Datenbasis) sowie Dateninterpretation (Methodik)
- narrative, beschreibende, erörternde Passagen bei der Darstellung
- Integration der Perspektiven unterschiedlicher Personen
- Darlegung essentieller Hintergrundinformationen über das Schulsystem

- Schulportraits sollten in Kooperation mit der Schule in einem handlungsorientierten Arrangement entwickelt werden
- Balance finden zwischen Wiedergabe subjektiver Eindrücke und objektiver Sachverhalte
- explizite Kritikformulierung für positive Schulentwicklung
- Darstellung von Entwicklungspotenzialen und Veränderungsvorschlägen für die Einzelschule
- Schulportraits verweisen auf den experimentellen Charakter der Schulpädagogik

An einem Schulportrait soll ersichtlich sein, von wem es mit welcher Absicht geschrieben wurde und welche theoretischen Vorannahmen zugrunde liegen. Fragestellungen, unter denen das Portrait erarbeitet wurde sowie der Forschungszusammenhang, in dem sie stehen, sollen ebenso kenntlich gemacht werden, wie die Adressaten, an die es sich vorrangig wendet. Schulportraits sollen weiterhin aufzeigen, welche Erhebungsmethoden verwendet wurden und welche Datenbasis zugrunde liegt. Dabei ist auszuweisen, über welchen Zeitraum, wie, wie viele und unter welchem Fokus Beobachtungen durchgeführt wurden. Ebenso ist es von Bedeutung, welche Dokumente analysiert und welche statistischen Daten erhoben wurden. Schließlich ist offen zu legen, wer die Interviewpartner sind und wie die Dokumentation der Gespräche erfolgte.

Neben der Datenerhebung sind auch die Methoden der Dateninterpretation auszuweisen. Bei der Narration werden hermeneutische Verfahren im Vordergrund stehen, in der Vorbereitung von Schulportraits können aber auch empirisch-analytische Verfahren zum Einsatz kommen. In der Darstellung sollen Schulportraits narrative, beschreibende sowie erörternde Passagen beinhalten. Dabei ist anzustreben, die Perspektiven unterschiedlicher Personen einfließen zu lassen. Dazu gehören neben den Akteuren der Schule, wie Lehrer, Schüler und technisches Personal, auch Eltern, Vertreter des Schulträgers, der Schulverwaltung etc. Eine weitere interessante Gruppe beinhaltet außenstehende Beobachter.

Weiterhin müssen Schulportraits mindestens diejenigen Hintergrundinformationen über das Schulsystem enthalten, die bei den Adressaten nicht mit Sicherheit vorauszusetzen sind. Dies erleichtert die Einschätzung der Perspektive, aus der das jeweilige Portrait verfasst wurde und vermeidet, dass vorschnelle Übertragungen auf

andere Schulen vorgenommen werden. Hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunkte kann es keine allgemein verbindlichen Vorgaben geben. Die konkreten Inhalte ergeben sich einerseits aus den Sichtweisen der Portraitisten und der Portraitierten, andererseits aus dem Forschungsinteresse und darauf bezogenen Themenschwerpunkten.

Zu den sicher schwierigsten Anforderungen beim Verfassen von Schulportraits gehört nach Ansicht Kunze & Meyers (1999, S. 34) die richtige Balance zu finden zwischen der Wiedergabe der subjektiven Eindrücke und Erlebnisse und der Darstellung jener Sachverhalte und Beziehungen, die das Besondere und das Wesentliche einer Schule ausmachen.

Schulportraits sollten in Kooperation mit der Schule entstehen und für die Schulentwicklung förderliche, aber nicht unkritische Darstellungen liefern. Kritik soll dementsprechend nicht nur versteckt, sondern auch explizit formuliert werden. Portraits sollen schließlich Veränderungsvorschläge für die Einzelschule und/oder für die Rahmenbedingungen dieser oder anderer Schulen enthalten und ggf. Entwicklungslinien aufzeigen.

Die Bedeutung und den Wert von Schulportraits beschreiben Lütgert & Meyer (1999) in ihrer Betrachtung abschließend wie folgt: „Schulporträts verknüpfen die Erfahrung pädagogischen Handelns mit der Erfahrung pädagogischen Forschens und sie verknüpfen die Idee der Schule mit ihrer Wirklichkeit“ (ebd., S. 238).

2.2.3 Das Schulportrait unter dem Aspekt der Integration von Bewegung, Spiel und Sport

Die in dieser Arbeit vorgestellten Schulportraits lassen sich unter dem Dach der Schulbegleitforschung in deren Arbeitsfeld Schulentwicklung einordnen, da neben den Perspektiven der beteiligten Akteure (d.h. Lehrer, Schüler, Schulleitung) u.a. auch Gelingensbedingungen für die Integration von Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten aufgezeigt werden. Sie repräsentieren Schulportraits im engeren Sinne, die Momentaufnahmen von Einzelschulen darstellen, von einem Außenstehenden verfasst wurden und sich durch wissenschaftlichen Anspruch auszeichnen. Deren Intention besteht in der Verbesserung der Arbeit der portraitierten Schule und/oder vergleichbarer Schulen sowie in Beiträgen zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs und zur Theoriegenerierung.

Sie sollen den jeweiligen Einzelschulen Anregungen zu einer inneren Reform bzgl. der Integration von Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten in den Schulalltag geben. Zudem sollen sie die untersuchten Schulen hinsichtlich des bereits erwähnten Aspekts vergleichbar machen. Des Weiteren können sie von den einzelnen Schulen ebenso als PR- (Public Relations) Instrument zur Außenpräsentation genutzt werden. Auf Seiten der Forscher werden sie als Beratungsinstrument für die an den Forschungsschulen intendierte Interventionsphase verwendet.

Der Anspruch besteht nicht darin, die gesamte Schule als Ganzes zu portraituren, sondern aus sportpädagogischer Perspektive die Facetten des Bewegungs-, Spiel- und Sportaspekts der einzelnen Schulen zu erfassen, zu dokumentieren sowie etwaige Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Der Logik eines Schulportraits folgend, stellen die später präsentierten Schulportraits ausgewählter Forschungsschulen eine Momentaufnahme der jeweiligen Institution mit Bezug auf die bereits erwähnte Perspektive dar. Sowohl förderliche als auch hemmende Bedingungen und Faktoren werden dabei berücksichtigt.

Die in dieser Arbeit vorgestellten Schulportraits weisen die von Vorsmann & Wittenbruch (1997) erwähnten Merkmale auf. Differenzierter betrachtet, genügen die verwendeten Methoden der Datenerhebung sowie -auswertung (siehe Kapitel 4) Standards qualitativer Sozialforschung. Des Weiteren wurden bei deren Erstellung die von Lütgert & Meyer (1999, S. 237ff.) aufgeführten Gütekriterien berücksichtigt.

Organisationsentwicklung und pädagogische Schulentwicklungsforschung knüpfen an Schulportraits die Hoffnung, z.B. den Ausgangspunkt für Schulentwicklungsprozesse dokumentieren zu können. In einer an die Fertigstellung der Portraits anschließenden Interventionsphase werden im Rahmen des Forschungsprojekts StuBSS unterschiedliche Facetten der Momentaufnahme bzgl. des Ist- Standes der Integration von Bewegung, Spiel und Sport an die Einzelschule zurückgespiegelt, um in Kooperation mit den einzelnen untersuchten Schulen einen Schulentwicklungsprozess zu initiieren. Dieser Prozess wird anschließend mit den Schulen reflektiert, um auf diese Weise dessen Evaluation zu ermöglichen. Einschränkend sei bemerkt, dass sich o.g. Schulentwicklungsprozess auf den an den Einzelschulen untersuchten Forschungsaspekt konzentriert.

Schulportraits mit einem ähnlichen Fokus sowie methodologischem Zugang wurden u.a. vom Forschungsnetzwerk zur „Regionalen Schulsportentwicklung“ verfasst. Sie stehen in der Tradition der qualitativen Forschung zur Entwicklung von Einzelschulen

unter dem Aspekt des Schulsports. In diesem Zusammenhang verfasste die Forschergruppe um Thiele (2006) ein Schulsportportrait einer Dortmunder Grundschule. Die Jenaer Arbeitsgruppe unter der Leitung von Schierz (Schierz, Zwanzig, Scheper, Frei, Reinhartz, Sickel & Falkenberg 2006) erstellte zwei sehr unterschiedliche Schulsportportraits, die im Kontext eines Projekts zur Transformation schulischer Bewegungskulturen entstanden. Dabei portraitierten Schierz, Zwanzig & Scheper eine Jenaer Regelschule, während Frei, Reinhartz & Sickel ein Schulsportportrait eines Jenaer Gymnasiums anfertigten.

Unter der Leitung von Balz untersuchte die Wuppertaler Arbeitsgruppe (2006) inwieweit weiterführende Schulen mit Sekundarstufe I die Ideen einer bewegungsfreundlichen Schulentwicklung in ihren Schulprogrammen verankert haben. Die Gruppe fertigte Schulportraits über insgesamt 57 Schulen an.

Balz, Kössler und Neumann (2001) führten in Regensburg eine qualitative Untersuchung an vier beteiligten Schulen durch – davon je eine Grundschule, Hauptschule, Realschule sowie ein Gymnasium und erstellten aus den erhobenen Daten Schulportraits. Die Untersuchung generierte einen Gesamtüberblick über die Umsetzung der „Bewegten Schule“ hinsichtlich der Anwendung des „Bewegten Sitzens“, der „Bewegungspausen“ sowie der „Bewegten Pause“.

2.2.4 Sportpädagogische Schulbegleitforschung

In der Mitte der 1990er Jahre während der zweiten Phase der Schulmodernisierung gewann die Schulentwicklungsdiskussion auch in der Sportpädagogik an Bedeutung. In der schulpädagogischen Diskussion ging es vor allem um die Stärkung einer Schulautonomie. Schulen sollten weitaus selbständiger werden als bisher und für die Qualität mitverantwortlich sein. Es entstanden eine Reihe von wissenschaftlich begleiteten Projekten an Einzelschulen, von denen an dieser Stelle nur auszugsweise einige näher vorgestellt werden.

Lehrkräfte, Schüler und Eltern der Liobaschule in Vechta begannen im Jahr 1997 damit, gemeinsam ihre Grundschule als eine „Bewegte Schule“ im Sinne einer „Bewegten Schulkultur“ (vgl. Klupsch-Sahlmann 1995, Laging 1997) zu gestalten. Dieser Prozess wurde bis 2002 wissenschaftlich begleitet (vgl. Hildebrandt-Stramann 1999, 2000). Zu dieser Begleitung gehörten die Analysen des Ausgangszustandes, Phasen der Implementation von Teilprojekten sowie deren Evaluation. Den Abschluss dieses Projekts bildeten Gruppengespräche und Leitfadeninterviews mit

den beteiligten Lehrkräften der Projektgruppe. Das Projekt sollte schulpädagogische, schulinstitutionelle und hochschuldidaktische Zielsetzungen verfolgen: Die schulpädagogischen Ziele bestanden darin, die Schule zu einem Ort weiterzuentwickeln, an dem Kinder und Erwachsene leben mögen und leben können, in dem alle spüren, dass sie einander brauchen und etwas wert sind und dass es sich zu leben und zu lernen lohnt (vgl. Hildebrandt-Stramann 2000, S. 31). Die schulinstitutionellen Zielsetzungen bestanden darin, dass die am Projekt beteiligten Lehrkräfte sich im Sinne einer schulinternen Lehrerfortbildung für o.g. Prozesse sensibilisieren sollten und für deren Realisierung weiterqualifizieren wollten. Die hochschuldidaktische Zielsetzung implizierte, die Studierenden der Sportwissenschaft der Hochschule Vechta in die Entwicklung des Schulprojekts mit einzubeziehen. Sie sollten dabei die Gelegenheit haben, an der Entwicklung und Evaluation eines Schulprogramms zu einer „Bewegten Schulkultur“ mitzuwirken.

Die Absicht der Forscher war es, einige der an der Liobaschule vorgenommenen Veränderungen auf dem Weg zu einer „Bewegten Schulkultur“ auf ihre Auswirkungen bzw. auf ihre Akzeptanz bei den betroffenen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern zu überprüfen. Grundlage dieser Selbstevaluationsprozesse ist das Konzept der Aktionsforschung (vgl. Altrichter & Posch 1994). Ein charakteristisches Merkmal für Aktionsforschung ist eine enge Verschränkung von eigenem praktischen Tun (Aktion) und darauf bezogener Reflexion und der aus dieser Verzahnung erwachsende „iterative“ Charakter. Folgende Evaluationsvorhaben wurden an der Liobaschule Vechta durchgeführt (vgl. Hildebrandt-Stramann 2000, S. 178f.):

- Rezensionen der Unterrichtsinszenierungen zu den Körper- und Haltungsthemen, zu den fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben und zur erfahrungsorientierten Bewegungserziehung,
- eine pädagogische Reflexion des Einsatzes der mobilen Elemente im Unterricht (mittels teilnehmender Unterrichtsbeobachtung, Schülerbefragung)
- eine Befragung von Schülerinnen und Schülern, wie sie „Bewegten Unterricht“ erleben,
- eine Überprüfung der rhythmisierten Vormittagsabläufe und die Reflexion der Erfahrungen der Lehrer,

- die Beantwortung der Frage, ob das Projekt „Bewegte Liobaschule“ geeignet sein kann, Elternarbeit zu initiieren.

Ein weiteres sportpädagogisches Schulbegleitforschungsprojekt wurde von der Braunschweiger Arbeitsgruppe (2007) an der Grundschule Rheinring durchgeführt. Diese Schule hatte damit begonnen, ein Schulprofil als „Bewegte Schule“ zu entwickeln. Der mit der Umsetzung verbundene Schulentwicklungsprozess war jedoch ins Stocken geraten, sodass sich für die Lehrer dieser Schule aus diesem Grund die Frage stellte, ob bei der Mehrheit des Kollegiums nach wie vor die Grundbereitschaft bestände, das Schulprogramm bzw. die mit diesem Programm verbundene Entwicklungsarbeit hin zu einer „Bewegten Schulkultur“ zu unterstützen. Eine weitere Frage bestand darin, mit welchen Inhalten das bewegungspädagogisch ausgerichtete Schulprogramm umgesetzt werden kann. Beide Fragen sollten mit Unterstützung des Instituts für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik der TU Braunschweig geklärt werden. Dazu wurde in Anlehnung an Schratz (2001) das Verfahren einer Potenzialanalyse durchgeführt. Zusätzlich wurde ein Selbsteinschätzungsprofil erstellt. Entsprechend dem Schulprogramm und gestützt auf die aus der Potenzial- und Selbsteinschätzungsanalyse generierten Erkenntnisse wurden folgende vier Inhaltsbereiche bzw. Arbeitsbereiche determiniert:

1. Der Klassenraum als Bewegungsraum - die Einrichtung und Evaluation eines mobilen Klassenzimmers.
2. Die Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens – die Entwicklung von Unterrichtseinheiten und -materialien zu einem themenerschließenden Sich-Bewegen.
3. Die Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens und - zur Unterstützung bei Lernschwierigkeiten – die Entwicklung von Körper und Haltungsthemen aus dem Sachunterricht in Verbindung mit der Einrichtung eines mobilen Klassenzimmers.
4. Die tägliche Bewegungszeit (vgl. Braunschweiger Arbeitsgruppe 2007, S. 329f.).

Diese Untersuchung war auf vier Jahre hin angelegt. Ab dem Schuljahr 2002/2003 sollten die o.g. Inhalte in einem klassischen Versuchs-/ Kontrollgruppenvergleich – beginnend mit einem ersten Schuljahr im Rahmen einer Längsschnittstudie – über

die Grundschulzeit hindurch geprüft werden. Für die Untersuchung der ersten drei Inhalte wurden Unterrichtsbeobachtungen, Interviews, Befragungen, Tagebuchaufzeichnungen, so genannte Unterrichtsrezensionen (vgl. Dietrich & Landau 1990) sowie inhaltsanalytische Auswertungsverfahren (vgl. Mayring 2003) eingesetzt. Der vierte Inhalt, die tägliche Bewegungszeit, wurde mit einem Bewegungskoordinationstest (KTK) (vgl. Schilling 1974) und einem Haltungstest (Matthiaß-Test) sowie mit Hilfe personenbezogener Beobachtungsverfahren überprüft.

In Sachsen wurde seit 1996 an vier Versuchsschulen das pädagogische Konzept „Bewegte Grundschule“ erprobt und von Sportpädagogen der TU Dresden umfangreich wissenschaftlich begleitet (vgl. Müller & Petzold 2002). Gegenstand der Evaluation war die empirische Analyse im Hinblick auf die zentrale Zielsetzung: „Die Realisierung einer auf die Ganzheit des Schülers gerichteten Bewegungserziehung als umfassende Aufgabe der Grundschule in einem interdisziplinär-integrativen Ansatz“ (Müller & Petzold 2002, S. 37). Mit der Evaluation sollte die Umsetzbarkeit des Konzeptes der „Bewegten Grundschule“ geprüft und Wirkungen auf die Entwicklung der Beteiligten erfasst werden. Dabei wurden folgende Schwerpunkte untersucht:

- die Analyse der didaktisch-pädagogischen Gestaltung des Konzeptes,
- die Überprüfung der Wirkungen auf die Beteiligten in einer mehrperspektivischen Betrachtung (Perspektiven Kinder, Lehrer, Eltern),
- die entwicklungsorientierte Analyse der Gesamtpersönlichkeit der Kinder (längsschnittliche Evaluation).

Die aus den Schwerpunkten aufgestellten Forschungsfragen wurden in einer vierjährigen Längsschnittstudie mit modifizierter Kontrollgruppenanordnung bearbeitet. Mit „modifiziert“ beschreiben Müller & Petzold (2002, S. 41) die Tatsache, dass konzeptionelle Einwirkungen auf die Kontrollschulen (z.B. durch Veröffentlichungen) nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden können. Die Untersuchungen fanden an vier Versuchsschulen des Freistaates Sachsen mit insgesamt über 800 Schülern und 44 Pädagogen statt. Als Kontrollschulen konnten drei Grundschulen mit vergleichbaren sozio-ökologischen Bedingungen gewonnen werden, an denen keine Einflussnahme durch ein „Treatment“, d.h. durch das pädagogische Konzept der „Bewegten Schule“, erfolgte.

Thiel, Teubert & Kleindienst-Cachay (2006) führten eine regionale, flächendeckende Totalerhebung an sämtlichen Grundschulen zweier Städte in Nordrhein-Westfalen (einer Großstadt und einer Kleinstadt; Rücklauf 91,23 %) in Form einer standardisierten Fragebogenuntersuchung durch. Die Untersuchungsgruppe umfasste 57 Grundschulen. Im Zentrum der Fragestellung stand dabei die Erfassung von Kenntnissen und Einstellungen der mit der „Bewegten Schule“ befassten Lehrerschaft sowie der Grad der Umsetzung von Strukturmerkmalen einer „Bewegten Schule“ in der schulischen Praxis (Ergebnisse dieser Studie werden im Kapitel 3.5 näher vorgestellt).

3. Forschungsstand zur Integration von Bewegung, Spiel und Sport an Schulen

3.1 Ausgewählte Studien zur Integration von Bewegung, Spiel und Sport an Schulen

Für die Ganztagschule existieren bis dato keine gesicherten Forschungsergebnisse bzgl. der Integration von Bewegung, Spiel und Sport. Unter dem Begriff der „Bewegten Schule“ bzw. dem Aspekt der verstärkten Einbeziehung von Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten in der Schule gibt es jedoch diverse durchgeführte Untersuchungen, von denen einige exemplarisch näher vorgestellt werden.

Das Konzept der „Bewegten Schule“ erlangte seit seinem Ausgangspunkt, der Tagung des schweizerischen Verbandes für Sport in der Schule unter der Leitung von Urs Illi im Jahre 1983, einen kontinuierlichen Zuwachs an Interesse. Dies spiegelt sich nicht nur in der Fülle von Einzelversuchen der Schulen, sondern auch in einer Vielzahl an wissenschaftlichen Publikationen wider. Einige Projekte zur „Bewegten Schule“ sind in den 1980er sowie 1990er Jahren entstanden. Diese sind jedoch für den interessierten Leser im Anhang ersichtlich.

Nachfolgende Zusammenstellung stellt exemplarisch ausgewählte schulbezogene Interventionsstudien vor. Sie berücksichtigt ausschließlich Projekte mit wissenschaftlicher Begleituntersuchung zur Qualitätskontrolle. Des Weiteren wurden bei der Literaturrecherche vorwiegend Studien berücksichtigt, deren Konzeptionen Bewegungsförderungsmaßnahmen vorsahen. Zusätzlich befindet sich im Anhang eine tabellarische Überblicksdarstellung über ausgewählte Interventionsstudien zwischen 1983 und 2004, welche auf einer umfangreichen Literaturstudie von Leschinski (2006) basiert. Für Projekte, deren Umsetzung vor 1983 erfolgte, liegt eine umfassende Übersichtsdarstellung von Schmidt, Woll & Bös (1995) vor.

Im Jahr 1981 publizierte Zimmer (1981) eine Quer- und Längsschnittuntersuchung mit 301 Kindern im Alter von 3-6 bzw. 6-11 Jahren. Ziel der Untersuchung war es, den Zusammenhang zwischen der motorischen Entwicklung eines Kindes einerseits und seinen kognitiven Fähigkeiten sowie den emotionalen und sozialen Verhaltensweisen andererseits empirisch zu überprüfen. Zimmer betont jedoch, dass es schwierig sei, die einzelnen Faktoren gesondert zu untersuchen, aber notwendig für

das analytische Vorgehen. Letztendlich soll die Komplexität der kindlichen Entwicklung erklärt werden. Als Messverfahren zur Erfassung der motorischen Entwicklung diente der „Körperkoordinationstest für Kinder (KTK)“ und der „Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder (MOT 4-6)“. Die kognitive Entwicklung wurde anhand des des „Hannover-Wechseler-Intelligenztest für das Vorschulalter (HAWIVA)“ gemessen. Die „Einschätzungsskala zur Erfassung gehemmter Kindheit (HIP)“ und das „Bildverfahren zur Erfassung sozialer Beziehungswahrnehmungen in Gruppen von Vorschulkindern (BSB)“ dienten zur Messung des sozial-emotionalen Verhaltens. Mit der „Sozialen Selbsteinstufung (SSE)“ wurde der Sozialstatus bzw. das Sozialmilieu gemessen. Die Untersuchung umfasst eine Querschnittsuntersuchung an 301 Kindern und eine Längsschnittstudie an 153 Kindern. Zimmers Untersuchung prüft anhand von zusätzlichen Bewegungsangeboten die Bedeutung und Konsequenz für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung des Kindes.

Die Ergebnisse zeigen u.a. einen signifikanten Zusammenhang zwischen Motorik und Intelligenz. Intellektuelle und motorische Leistungen nehmen mit steigendem Alter zu. Sportaktivitäten, die das Kind selbständig, außerhalb der Familie ausführt, haben den größten Einfluss auf die motorische Entwicklung. Die Schichtzugehörigkeit hat einen weniger starken Einfluss auf die motorische Entwicklung als ein ausreichendes Sport- und Spielangebot außerhalb des Elternhauses. Die kindliche Entwicklung steht in engem Zusammenhang mit dem emotionalen Befinden des Kindes. Kinder mit guten motorischen Ergebnissen gelten als selbständiger, unabhängiger und weniger ängstlicher.

Duncan et al. (1983) untersuchten 34 Schüler der fünften Klassenstufe mit einer Interventionsdauer von neun Monaten. Während dieser Zeit führten die Schüler ein Fitnessprogramm (aerob; Freiübungen, Walking, Jogging, Running, Sportspiele) in der ersten Interventionshälfte täglich und in der zweiten Interventionshälfte drei Mal pro Woche sowie ein Mal pro Woche die Übung der motorischen Tests (Motorische Leistungsfähigkeit [AAHPER-Testbatterie], Beweglichkeit) durch. Im ersten Posttest (nach neunmonatiger Intervention) zeigten sich signifikant bessere Ergebnisse der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe hinsichtlich der motorischen Leistungsfähigkeit (Bauchmuskelfraft, Ausdauerleistungsfähigkeit) bei Jungen und Mädchen sowie der Armmuskelfraft (bei Mädchen). Im zweiten Posttest (nach 12 Monaten im Anschluss an die dreimonatigen Sommerferien) wies die Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant bessere Ergebnisse hinsichtlich

der Bauchmuskelfkraft, Ausdauerleistungsfähigkeit und Sprunggelenksbeweglichkeit auf.

1993 und 1995 untersuchte Breithecker jeweils Grundschüler (1993: zwei Schulklassen mit insgesamt 47 Schülern; 1995: 23 Schüler). Mittels eines Körperkoordinationstests (KTK) (vgl. Schilling 1974)) sowie des Muskelfunktions- und Haltungstests (nach Matthias) konnte er in der ersten Untersuchung eine signifikante Verbesserung der Körperkoordination, der Halteleistungsfähigkeit der Arme sowie der Bauchmuskelfkraft (ohne Hüftbeuger) feststellen. Die zweite Untersuchung versuchte die Wirkungen von Entlastungs- und Bewegungspausen (u.a. mit Spielgeräten kinästhetisch-vestibulärer Funktion) bei zehnjährigen Schülern nachzuweisen. Über einen Körperkoordinationstest (KTK) (vgl. Schilling 1974) konnten auch hier deutliche Zuwachsraten der Versuchsklasse in allen vier Testaufgaben festgestellt werden. Nach begleitenden Befragungen mit Eltern, Schülern und Lehrern in beiden Untersuchungen stellte er eine Tendenz des Anstiegs der Schulfreude fest. Das belegt nach Breithecker (1998, S. 116), dass die multifaktoriellen Maßnahmen des „Bewegten Unterrichts“ den Bedürfnissen der Schüler nach einem rhythmischen Wechsel von Statik und Dynamik, von Spannung und Entspannung, von Belastung und Erholung, entsprechen konnten.

Kahl (1998) kann positive Effekte hinsichtlich emotionaler Befindlichkeit und sozialer Verhaltenskomponenten nachweisen. Nach Befragungen von Lehrern (n=56) wirken sich bewegungsfördernde Maßnahmen im Unterricht positiv aus auf Lernfähigkeit und Konzentration, Lernfreude, unterrichtsangemessenes Verhalten (Disziplin) sowie die Minderung von Aggressionen.

Sallis (1997) untersuchte in einer 24-monatigen Studie 955 Schüler der vierten und fünften Klassenstufe. Dabei absolvierte die Interventionsgruppe 1 ein von Trainern durchgeführtes Bewegungsprogramm (30 min Walking, Jogging, Sportspiele) an drei Wochentagen, während die Interventionsgruppe 2 ein von instruierten Klassenlehrern während des Schultages umgesetztes extensives Bewegungsprogramm durchführte. Die Ergebnisse zeigen eine signifikant größere Bauchmuskelfkraft sowie eine ebenfalls signifikant bessere Ausdauerleistungsfähigkeit der Mädchen der Interventionsgruppe 1 im Vergleich zur Kontrollgruppe.

Müller & Petzold (2002) untersuchten in ihrer 48-monatigen Studie Schüler der Klassenstufe eins bis vier (n=396). Schwerpunkt ihrer Intervention bildete das „Bewegte Lernen“. Sie stellten nach dem dritten Jahr der Studie u.a. eine Verbesse-

rung der koordinativen Fähigkeiten, vergleichbare Schulleistungen, eine kontinuierliche Verbesserung des Sozialverhaltens, eine erhöhte Ausgeglichenheit sowie geminderte Nervosität und Erregtheit der untersuchten Schüler fest.

Die Akzeptanz und Wirkung einer „täglichen Sportstunde“ in der Grundschule, d.h. eine Erweiterung des Sportunterrichts von drei auf wöchentlich fünf Unterrichtsstunden, wurden von Obst-Kitzmüller (2002) in der 48-monatigen Studie an Schülern der ersten bis vierten Klassenstufe (n=167) getestet. Dabei wurden in einer Längsschnittuntersuchung die motorische Leistungsfähigkeit (AST), Konzentrationsfähigkeit (Test d2) sowie das Unfallgeschehen gemessen. Zusätzlich wurde in einer Querschnittuntersuchung zum Projektende die körperliche Aktivität, das Aggressionsniveau (durch Beobachtung), die Schulunlust (AFS) sowie der Kinder-Kohärenzsinn (SOC) erfasst. Die Ergebnisse zeigen u.a. eine Verbesserung der Motorikbereiche Koordination und Kraft, einen deutlichen Rückgang der Unfallhäufigkeit, höhere körperliche Aktivität im Verein und in der Freizeit, ein niedrigeres Aggressionsniveau sowie positive Wirkungen auf das Sozialverhalten und die Schulfreude der Kinder.

Graf, Koch & Dordel (2003) untersuchten bei 668 Grundschulern weiblichen und männlichen Geschlechts den Zusammenhang zwischen Bewegung und Kognition in Bezug auf die Konzentrationsfähigkeit und Gesamtkörperkoordination. Dazu absolvierten die Probanden den Körperkoordinationstest für Kinder (KTK) zur Beurteilung der Gesamtkörperkoordination (vgl. Schilling 1974), einen 6-Minuten-Lauf (vgl. Beck & Bös 1995) zur Erfassung der Ausdauerleistungsfähigkeit sowie den differentiellen Leistungstest für Kinder der Elementarstufe (DLKE) als Konzentrationstest (vgl. Kleber & Kleber 1974). Dabei ergab die statistische Auswertung der erhobenen Daten, dass die Kinder, die quantitativ und qualitativ am besten im Konzentrationstest abschnitten, auch bessere Ergebnisse der Gesamtkörperkoordination aufwiesen. Ein Zusammenhang mit der Ausdauerleistungsfähigkeit stellte sich nicht dar. Allerdings können diese Aussagen nur vorsichtig interpretiert werden, da sich besonders bzgl. der qualitativen Leistung deutliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zeigten. Trotzdem weisen nach Ansicht der Autoren die Zusammenhänge auf eine mögliche Verbindung zwischen konzentrativer und koordinativer Leistungsfähigkeit hin. Sie postulieren anhand ihrer Untersuchungsergebnisse die dringend notwendige Umsetzung einer häufigeren und gezielteren Bewegungsförderung im Kindes- und Jugendalter, z.B. im Schulalltag und Sportunterricht.

Auf mehrere Studien soll nun folgend besonders eingegangen werden, weil deren Fragestellungen denen der vorliegenden Arbeit ähnlich sind. Sie besitzen einen sich gleichenden Zugang zur Thematik aufgrund der untersuchten Inhalte sowie der verwendeten Methodik. Von besonderem Interesse sind dabei die methodische Vorgehensweise und die generierten Untersuchungsergebnisse.

3.2 Regensburger Projektgruppe (2001)

Balz, Kössler und Neumann (2001) führten in Regensburg eine qualitative Untersuchung an vier beteiligten Schulen durch – davon je eine Grundschule, Hauptschule, Realschule sowie ein Gymnasium. Dabei wurden 22 Lehrkräfte mittels Leitfadenterviews befragt. Des Weiteren wurden 15 Klassen der 4. und 5. Jahrgangsstufe per Gruppendiskussion eingebunden. Die Fragestellungen konzentrierten sich auf die Lehrer- und Schülersicht bzgl. des „Bewegten Sitzens“, der Bewegungspause sowie der „Bewegten Pause“ sowie die Beobachtersicht auf die Umsetzung der „Bewegten Pause“ und die Gestaltung des Pausengeländes. Der Pausenhof wurde kartographisch, die Interviews narrativ nach Balz (1997) dokumentiert. Die Auswertung erfolgte nach Lamnek (1993).

Die Untersuchung generierte einen Gesamtüberblick über die Umsetzung der „Bewegten Schule“ hinsichtlich der Anwendung des „Bewegten Sitzens“, der „Bewegungspausen“ sowie der „Bewegten Pause“. Die absolute Sichtweise wurde u.a. von der Wuppertaler Arbeitsgruppe (2006, S. 156) kritisiert. Tabelle 1 stellt nachfolgend die Ergebnisse vor.

Tab. 1: Ergebnisse der Regensburger Projektgruppe (vgl. Rischer 2006, S. 13)

Element	Ergebnis
„Bewegtes Sitzen“	<ul style="list-style-type: none"> - unterentwickeltes Element der Bewegten Schule - Lehrer und Schüler geben an, dass „Bewegtes Sitzen“ kaum eine Rolle spielt - am ehesten in der Grundschule, am wenigsten im Gymnasium berücksichtigt
Bewegungspausen	<ul style="list-style-type: none"> - selten umgesetztes Element der „Bewegten Schule“ - regelmäßige aktive Bewegungspausen sind die Ausnahme - wird von Schülern gewünscht
„Bewegte Pause“	<ul style="list-style-type: none"> - traditionsreiches, aber unzureichend verwirklichtes Element der „Bewegten Schule“ - Ball- und Fangspiele in der Grundschule - sonst auf Eigeninitiative der Schüler angewiesen - Sportanlagen dürfen nicht genutzt werden (Ausnahme: Hauptschule) - Lehrer und Schüler wünschen sich Veränderungen, ohne aktiv zu werden

Die Regensburger Projektgruppe (2001) beanstandete in ihrem Forschungsbericht, dass das Element des „Bewegten Sitzens“ nur ein unterentwickeltes innerhalb der „Bewegten Schule“ sei, welches in der Praxis kaum Anwendung findet. Die prädominierende Lehrermeinung zu dem Ursprungsprojekt Illis (1995) war die Favorisierung des Unterrichts mit still sitzenden Schülern, was ein ruhiges und konzentriertes Arbeiten ermöglichen sollte. So lange Sitzvariationen nicht den Unterricht störten, waren sie geduldet. Von der Kritik war lediglich die Grundschule

ausgenommen, da dieses Element dort nach Ansicht der Projektgruppe „angemessen“ (Regensburger Projektgruppe 2001, S. 148) umgesetzt würde.

„Bewegungspausen“ waren im schulischen Alltag ebenfalls ein selten umgesetztes Element und bildeten in allen Schulformen die Ausnahme. Sie wurden nach der Erkenntnis der Projektgruppe lediglich dann für fünf Minuten im Unterricht eingesetzt, wenn die Klasse ein unruhiges bzw. unkonzentriertes Erscheinungsbild zeigte. Selbst dann erfolgte der Einsatz der „Bewegungspause“ ohne Planung oder adäquaten Materialeinsatz (ebd.).

Letztendlich konnte man in dieser Studie erkennen, dass Schulwirklichkeit und fachdidaktische Ansprüche weit auseinander liegen. Nur der Grundschule konnte bescheinigt werden, die Vorgaben teilweise umzusetzen. Gründe für diese unbefriedigenden Befunde waren laut Balz et al. (2001) fehlende Konzepte für weiterführende Schulen sowie eine Konzentration der „Bewegten Schule“ auf den Bereich der Grundschule. Mittlerweile versuchen Müller & Petzold (2006a, b), diesem Umstand Abhilfe zu verschaffen. Balz et al. (2001) konstatierten, dass die Umsetzung dieses Konzepts vorrangig vom Lehrerengagement abhängig ist. Es muss daher auch über externe Lösungsvorschläge gründlich nachgedacht werden, die Lehrern die engagierte Mitarbeit erleichtern, wie beispielsweise eine Verrechnung der aufgewendeten Zeit für die Bewegungspausen mit dem Lehrdeputat. Außerdem müssen fachdidaktische Konzepte für das Lehrerkollegium folgen, die insbesondere herausstellen, worin trotz der nie geleugneten Mehrarbeit für die Lehrer „arbeitsbezogene Entlastungen und Gewinne“ (Regensburger Projektgruppe 2001, S. 166) zu sehen sind.

Als Begründung für die Mängel bei der Umsetzung der einzelnen Bausteine in die Praxis wurden interne als auch Rahmenbedingungen (vgl. Wuppertaler Arbeitsgruppe 2006, S. 169) genannt. Zu den mangelhaften Rahmenbedingungen wurden personelle Engpässe und Lehrermangel, Zeitmangel, Platzmangel (z.B. bei Pausenaktivitäten) sowie finanzielle Probleme bei den kostenintensiven Sport- und Bewegungsangeboten gezählt. Als interne Bedingungen wurden mangelnde Nachfrage der Schüler und eine mangelhafte Informationskultur genannt, wodurch sich Schüler und Lehrpersonal nicht ausreichend über Angebote und Vorhaben aufgeklärt fühlten.

3.3 Wuppertaler Arbeitsgruppe (2006)

Unter der Leitung von Balz untersuchte die Wuppertaler Arbeitsgruppe (2006) inwieweit weiterführende Schulen mit Sekundarstufe I die Ideen einer bewegungsfreundlichen Schulentwicklung in ihren Schulprogrammen verankert haben. Anhand eines Analyserasters nach Kottmann, Küpper und Pack (2005) erstellte die Arbeitsgruppe mittels Leitfadeninterviews mit Vertretern der Schulleitung, Gruppendiskussionen mit Schülern sowie eigenen Beobachtungen Schulportraits an insgesamt 57 Schulen. Hinsichtlich der Frage, welche „Bausteine“ der „Bewegten Schule“ im Schulprogramm berücksichtigt werden, ergab sich, dass fast überall Kooperationen mit Sportvereinen, Schulsportwettkämpfe sowie Schulsportgemeinschaften angeboten wurden. Besonders häufig wurden diese Bausteine von Gymnasien angeboten, meist deswegen, weil sie ein geeignetes Mittel für die Außendarstellung boten (vgl. Nagat 2006).

„Bewegungspausen“ (z.B. durch die Lehrkraft angeleitete Bewegungsübungen) sowie „Bewegter Unterricht“ (Einsatz bewegungsimplizierender Lehr- und Lernmethoden; ein aktiv handelndes Lernen; Lernen mit allen Sinnen) fanden sich dagegen nur in jedem fünften Schulprogramm wieder. Nach Ansicht der Arbeitsgruppe ist dies ein Beleg dafür, wie schwierig sich die Umsetzung von Innovationen gestaltet, die der Selbstwahrnehmung der Fachlehrer zumeist konträr gegenüber steht. Dies tangiert auch die Öffnung des Fachunterrichts für Bewegung durch die Lehrkräfte.

Zusätzlich wurde in der Studie der Fokus auf die Ansprüche und die Wirklichkeit der Schulen, einen Soll- Ist- Vergleich gerichtet. Dieser Vergleich brachte hervor, dass besonders häufig Angaben zum Ist- Zustand der Schule gemacht wurden. Dagegen wurden Entwicklungsziele, die Schulen zukünftig zu erreichen gewillt waren, nur relativ selten benannt. Zwölf Schulen zeigten sich gar ganz ohne Vorhaben und Vorstellungen für die Zukunft.

Es bleibt festzuhalten, dass sich nach Ansicht der Regensburger Projektgruppe (2001, S. 150) insgesamt „sehr wenig“ bewegt. Anhand der Ergebnisse der Wuppertaler Arbeitsgruppe wird deutlich, dass Schulprogramme eher der Bestandsaufnahme als dem Aufzeigen von Entwicklungsperspektiven fungieren. Des Weiteren konnte, gemessen am Anspruch, wie sie sich im Schulprogramm präsentieren, keine einzige Schule als dezidiert „bewegungsfreundlich“ bezeichnet werden. Jedoch akzentuiert die Wuppertaler Arbeitsgruppe (2006, S. 162) die

Feststellung, dass es viele „Schattierungen“ in der Praxis zwischen der Bezeichnung einer „Bewegungsfreundlichen“ und „nicht Bewegungsfreundlichen Schule“ gibt, was auf Quantität als auch Qualität der Umsetzung der einzelnen Bausteine (vgl. Klupsch- Sahlmann 1995) zurückzuführen ist.

Zusammenfassend postuliert die Regensburger Projektgruppe mehr Realismus bei den Ansprüchen der einzelnen Schulen. Wichtig sei besonders der „Weg der kleinen Schritte“ (Regensburger Projektgruppe 2001, S. 183) und die Beachtung der konkreten Bedingungen vor Ort.

Während die beiden zuvor vorgestellten Studien einen qualitativen methodologischen Zugang wählten, wurde in den folgenden Studien der Fokus auf quantitative Forschungsmethoden gelegt.

3.4 Dordel & Breithecker (2003)

Dordel & Breithecker untersuchten die Effekte einer „Bewegten Schule“ auf Grundschüler (n=58). Konkret testeten sie den Einfluss des Konzepts der „Bewegten Schule“ auf die Lern- und Leistungsfähigkeit der Kinder durch den Aufmerksamkeits-Belastungs-Test (d2) von Brickenkamp (2002). Der Test wurde im Juni 2002 in drei dritten Klassen verschiedener Grundschulen durchgeführt, jeweils in der ersten, der dritten und der fünften Unterrichtsstunde. Die dabei involvierten Schulklassen unterscheiden sich bzgl. des in der Klasse üblichen Anteils an Bewegung: Klasse A (n=21) erhält normalen Unterricht, in dem der Bewegung kein besonderer Stellenwert beigemessen wird. Dagegen besuchen die Klassen B und C eine Schule, die das Konzept einer „Bewegten Schule“ vertritt. In Klasse B (n=18) liegt der Fokus auf einer Unterstützung vielfältiger und intensiver Nutzung von Bewegungsaktivitäten auf dem Pausenhof. Die Schüler der Klasse C (n=17) erfahren zusätzlich zu den Pausenhofaktivitäten Bewegungspausen im Klassenzimmer sowie „Bewegte Lehr- und Lernmethoden“ im Unterricht. Ihre Klassenräume sind mit ergonomischem Mobiliar ausgestattet. Die Kinder sind seit dem ersten Schuljahr an dynamisches Sitzen bzw. flexibles Nutzen unterschiedlicher Arbeitshaltungen und verschiedener Arbeitsplätze gewöhnt.

Die Ergebnisse der Studie dürfen nicht überbewertet werden, da die Stichprobe relativ klein ist, die Erhebung jeweils nur an einem Tag erfolgt und andere Variablen nicht einbezogen werden (vgl. Dordel & Breithecker 2003, S. 12). Dennoch lässt sich

nach Ansicht der Autoren eine Wirkung der Bewegungsaktivität im Schulleben auf die Aufmerksamkeitsleistung von Kindern nachweisen sowie ein eindeutiges Plädoyer für eine konsequente Durchführung des Konzepts der „Bewegten Schule“ ableiten. Es ergeben sich hoch signifikante Unterschiede zwischen den Schulklassen, deren Schultag unterschiedlich bewegungsaktiv verläuft. Sie stellen eine „unvergleichlich größere Verbesserung der Aufmerksamkeit“ (ebd., S. 14) bei Kindern fest, die in einer „Bewegten Schule“ lernen können.

3.5 Thiel, Teubert, Kleindienst-Cachay (2006)

Thiel et al. (2006) untersuchen mit Hilfe einer Fragebogenerhebung an 52 Grundschulen in Bielefeld und Porta Westfalica die Frage, inwieweit fachdidaktische Ansprüche an und strukturelle Vorstellungen von einer „Bewegten Schule“ mit der schulischen Realität übereinstimmen. Dabei geht es nicht darum, die Wirksamkeit einzelner Strukturmerkmale der „Bewegten Schule“ auf die Schüler zu überprüfen, sondern vielmehr darum, den Status Quo dieser Konzeption zu analysieren (vgl. ebd., S. 83). Es soll mit ihrer Studie ein Überblick darüber erhalten werden, ob und in welchem Maße die pädagogische Diskussion der „Bewegten Schule“ in der schulischen Praxis bereits Einzug gehalten hat.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die pädagogische Diskussion hinsichtlich der Begründungsmuster für die Integration konzeptioneller Überlegungen zur „Bewegten Schule“ in der Literatur als „vielschichtiger und mehrdimensionaler erweist als das praktische Verständnis von einer ‚Bewegten Schule‘ vor Ort“ (ebd., S. 172). Überraschend viele zentrale Merkmale der „Bewegten Schule“, welche für die Realisierung der Gesamtkonzeption eine entscheidende Bedeutung besitzen, scheinen Berücksichtigung zu finden. So sind dies z.B. die Verankerung von Strukturmerkmalen im Schulprogramm, die Ausdifferenzierung eines Beauftragten für die „Bewegte Schule“ oder die Durchführung und Empfehlung von Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer. Die Konzeption „Bewegte Schule“ findet in den befragten Lehrerkollegien zwar hohe Akzeptanz, jedoch scheint nach Ansicht von Thiel et al. (2006) die konkrete Realisierung offensichtlich die Sache weniger engagierter Lehrkräfte zu sein. Insgesamt dominieren an den beteiligten Schulen noch immer klassische Unterrichtsrhythmen und Pausenzeiten, denn es fällt im Hinblick auf eine

adäquate zeitliche Rhythmisierung des Schultages (vgl. dazu Laging 1997, S. 63) schwer, sich von traditionellen Formen zeitlicher Strukturierung zu lösen.

Die Analyse inhaltlicher Merkmale einer „Bewegten Schule“ zeigt, dass die Lehrer bemüht sind, eine möglichst ganzheitliche, am Kind orientierte Pädagogik anzuwenden (vgl. Thiel et al. 2006, S. 172). Allerdings scheint es ihrer Ansicht nach der Fall zu sein, dass bei den Lehrern

„ganz offensichtlich funktionale, an die favorisierten Begründungsmuster anschließbare und mit vergleichsweise geringem Aufwand realisierbare Elemente [eine] höhere Attraktivität besitzen als konzeptionelle Bewegungsvorschläge, die nicht direkt mit Wissensvermittlung zu tun haben und zusätzliche Wissensaneignung sowie die Bereitstellung zusätzlicher Zeitressourcen voraussetzen.“ (ebd., S. 172).

Thiel et al. (2006) Fazit lautet, dass die zwischen dem pädagogischem Anspruch und der schulischen Wirklichkeit zu beobachtenden Differenzen sich zum einen auf die mangelnden finanziellen Ressourcen der Schulen, zum anderen aber auch auf das Problem der mit einer Integration von Bewegung in den Schultag verbundenen zusätzlichen Arbeitsbelastung des Lehrpersonals zurückführen lassen. Dies ist auch ein Ergebnis der Studie von Kössler (1999, S. 126).

Die Konsequenz der Studie von Thiel und Kollegen (2006, S. 174) besteht in der Notwendigkeit eines Ausbaus der infrastrukturellen Rahmenbedingungen sowie die Notwendigkeit vertiefter und für alle Lehrer verpflichtender Fortbildungen.

3.6 Zusammenfassung des Forschungsstandes

Leschinski (2006, S. 23) konstatiert, dass:

„...bei der Analyse gezielter Interventionsstudien zur kindlichen Bewegungsförderung in Deutschland der letzten 20 Jahreoffensichtlich (wurde)- [Anmerkung d. Verf.], dass nur relativ wenige Projekte und Konzeptionen vorliegen, deren Maßnahmen auch wissenschaftlich evaluiert wurden. Beim Blick auf die jeweiligen Zielgruppen konnte festgestellt werden, dass sich die vorliegenden Interventionsprojekte lediglich auf den Primar- bzw. Vorschulbereich beschränken und ein erheblicher Mangel an Interventionsstudien zur Bewegungsförderung im Sekundarschulbereich besteht....“

In Anbetracht der vorliegenden Untersuchungsergebnisse ist die Tendenz erkennbar, dass über gezielte regelmäßige Bewegungsförderungsmaßnahmen Teilbereiche der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflusst werden können (vgl. ebd.)

Die Ergebnisse einiger Studien haben aufgrund der relativ geringen Probandenzahlen nur eingeschränkt repräsentativen Charakter (vgl. Landau & Sobczyk 1997; Breithecker 1998; Weiß 2004).

Deutliche Interventionseffekte zeigten sich bei Kahl (1993). Bereits nach einjähriger Intervention konnten hier deutliche Effekte hinsichtlich der Körperkoordination, verschiedener Haltungsparameter, der Konzentrationsfähigkeit sowie des sozialen Verhaltens nachgewiesen werden. Jedoch sei an dieser Stelle bemerkt, dass der durchschnittlich um 10,5 Stunden erhöhte wöchentliche Bewegungsumfang vor allem dadurch ermöglicht wurde, weil die konkret vorgegebenen Bewegungsinhalte und Bewegungszeiten an Polytechnischen Oberschulen (POS) mit dem integrierten Schulhort (Klassenstufe 1 bis 4) der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (DDR) durchgeführt wurden und somit besondere Rahmenbedingungen vorherrschten.

Bei Weiß et al. (2004) wurden ebenfalls deutliche Interventionseffekte im Rahmen des Bewegungsförderungsprogramms „Rückenschule für Kinder“ sichtbar. Nach nur sechsmonatiger Absolvierung eines gezielten Bewegungsprogramms mit einem zusätzlichen Bewegungsumfang von nur einer Stunde pro Woche, bestehend aus spielerischen Elementen einerseits und funktionellen Übungen zur speziellen Muskelkräftigung andererseits, waren signifikante Verbesserungen der Motorik sowie eine Reduktion von Haltungsschwächen nachweisbar. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse kann in diesem Zusammenhang aufgrund der relativ kleinen Stichprobe (N = 46) allerdings nicht getroffen werden.

Auch die Analyse der von Obst- Kitzmüller (2002) durchgeführten Interventionsstudie zur „Akzeptanz und Wirkung zusätzlicher Sportstunden in der Grundschule“ zeigt, dass eine Erhöhung des wöchentlichen Bewegungsumfangs von drei auf fünf Stunden zur Verbesserung der motorischen Leistungsfähigkeit beitragen kann. Es konnte ein signifikanter Rückgang der Unfallhäufigkeit im schulischen Kontext nachgewiesen werden. Zudem geben die Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung zusätzlich zur vierjährigen Intervention der Längsschnittstudie bezüglich des Sozialverhaltens Hinweise darauf, dass über gezielte Bewegungsförderung ein Abbau aggressiver Verhaltensweisen möglich erscheint (vgl. Leschinski 2006).

„Dass ein Mehr an Bewegung einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung der motorischen Leistungsfähigkeit, zur Förderung des Sozialverhaltens und zur Senkung von Schülerunfällen leisten kann, konnten neben Obst- Kitzmüller (2002) auch Müller & Petzold (2002) in ihrer ebenfalls vierjährigen Studie „Bewegte Grundschule“ zeigen. Im Übrigen konnten im Rahmen dieses Projekts, wie auch in den Studien von Wasmund- Bodestedt (1984), Gaschler (1993), Zimmer (1996) und Worth (2004), eher geringe Treatmenteffekte festgestellt werden. Diese lassen sich möglicherweise auf eine zu geringe Intensität der Bewegungsintervention oder methodische Mängel, wie wenig aussagekräftige Testverfahren, zurückführen“ (Leschinski 2006, S. 24).

Im Hinblick auf die Ergebnisse von durchgeführten Untersuchungen zur „Bewegten Schule“ zeigen sich oft Defizite bei der Umsetzung in die Praxis. Grundschulen sind im Vergleich zu Mittelschulen und Gymnasien eher als „bewegungsfreundlich“ zu bezeichnen. Ein Grund dafür könnte sein, dass man jüngeren Schülerinnen und Schülern einen größeren Bewegungsdrang zugesteht und daher Grundschulpädagogen dem Konzept der „Bewegten Schule“ eventuell eher aufgeschlossen gegenüber stehen.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die wissenschaftliche Basis der Untersuchungen oft mangelhaft ist. Gründe dafür sind u.a. die zu kleinen Gruppen und die Wahl ungeeigneter Messmethoden, um statistisch gesicherte Aussagen treffen bzw. Schlüsse ableiten zu können.

Zusammenfassend kann man konstatieren, dass die Analyse des aktuellen Forschungsstandes zur „Bewegten Schule“ die Notwendigkeit weiterführender Studien manifestiert. Dies ist von wesentlicher Bedeutung, um einerseits eindeutige Aussagen über die Effektivität gezielter Bewegungseinheiten im schulischen Kontext treffen zu können und andererseits, um einen gezielten Einblick in die Umsetzung der Integration von Bewegung, Spiel und Sport im gesamten Schulalltag zu generieren. Bei der Sichtung vorhandener Interventionsstudien wurde ein vehementer Forschungsbedarf vor allem im Sekundarschulbereich offensichtlich, da sich bis dato wissenschaftlich evaluierte Projekte fast ausschließlich auf das Vor- und Grundschulalter beschränkten.

Ergo werden aus den Ergebnissen vorliegender Arbeit aktuelle und neue Erkenntnisse aus dem Primar- und vor allem Sekundarschulbereich bzgl. der Einbindung von Bewegung, Spiel und Sport in den Ganztagsbetrieb erwartet. Speziell sollen die im Rahmen dieser Arbeit verfassten Schulportraits aufzeigen, wie die untersuchten Thüringer Ganztagschulen mit der ihnen im Vergleich zu Halbtagschulen zusätzlich zur Verfügung stehenden Betreuungszeit die Einbindung von Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten in den gesamten Schulalltag lösen. Dabei liegt der Fokus des Forschungsinteresses darauf, auf welche Art und Weise sich die Integration von Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten in der Schulorganisation, im Schulleben sowie im Fachunterricht der untersuchten Thüringer Ganztagschulen gestaltet und wie diese Aktivitäten von den involvierten Personen reflektiert werden.

4. Forschungsmethodik und Untersuchungsdesign

Diese Studie lässt sich in seiner Art der qualitativ orientierten sozialwissenschaftlichen Forschung zuordnen (vgl. u.a. Flick 1995, 2004; Lamnek 2005). Die dabei verwendeten Methoden sind auf Argumentation und Interpretation beruhende qualitative Forschungsmethoden. Das Forschungsanliegen folgt einer qualitativ orientierten sozialwissenschaftlichen Forschung, bei der es um die erweiterte Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit geht. Dies induziert die Hinwendung zum „Feld“ und bedeutet Offenheit für die Positionen und Vorstellungen der Handelnden selbst. Somit ist qualitative Forschung ein Sinn- Verstehen und kann mit Subjekt- und Kontextorientierung sowie mit hermeneutischer Orientierung beschrieben werden (vgl. Laging et al. 2005, S. 22ff.). Es geht um die Rekonstruktion der Bewegungsaktivitäten in den schulischen Bewegungsräumen aus der Sicht von Schulleitung, Lehrern sowie Schülern.

Qualitative Methoden eignen sich besonders dann – hier bezogen auf Schule –, wenn die Intention das subjektive Erleben und Interpretieren von schulischen Bewegungsräumen oder Bewegungsaktivitäten ist (vgl. Laging et al. 2005, S. 23). Dabei ist es zweckmäßig, das Expertenwissen von Lehrern, Schülern und Schulleitung mittels leitfadenorientierter Interviews sowie Gruppendiskussionen zu erfragen sowie das „Geschehen“ im schulischen Bewegungsraum als Bewegungsaktivitäten im sozialen Kontext durch teilnehmende Beobachtung zu beschreiben (vgl. Arbeitspapier „Forschungsmethodisches Instrumentarium“, Projektgruppe StuBSS, im Anhang).

Fallstudien bilden den Schwerpunkt dieser Arbeit und zielen auf eine genaue Beschreibung und Rekonstruktion eines Falles. Dabei wird hier die jeweilige untersuchte Einzelschule als Fall angesehen und soll als „Gestaltungseinheit begriffen werden, die durch Organisationsstrukturen, pädagogisches Handeln und Mitwirkung aller Beteiligten eine je eigene Schulkultur hervorbringt“ (ebd., S. 23f.). In der vorliegenden Arbeit werden mehrere Fälle als Einzelschulen unter dem Aspekt der Integration von Bewegung, Spiel und Sport miteinander verglichen. Flick (2004, S. 254) spricht in diesem Kontext von einer Vergleichsstudie, die einen Fall nicht in seiner Komplexität und Ganzheit rekonstruiert, sondern bezüglich spezifischer Inhalte des Expertenwissens. Es stellt sich bei einer solchen qualitativen Vergleichsstudie die Frage der Auswahl der Fälle, die miteinander komparativ oder kontrastie-

rend verglichen werden sollen. In die vorliegende Arbeit wurden jeweils eine Grundschule, ein Gymnasium, eine Regelschule sowie eine Gesamtschule einbezogen. Es wurden solche Schulen ausgewählt, die sich nach eigener Auskunft bzw. vorheriger Recherche um eine Einbeziehung von Bewegungs- und Sportaktivitäten in den Ganztagsbetrieb bemühen. Dabei wurden einerseits unterschiedliche Schulformen und andererseits potentiell divergierende bewegungs- und sportorientierte Konzepte berücksichtigt, um so ein möglichst breites Spektrum möglicher Formen und Gestaltungen von Bewegung, Sport und Spiel zu erfassen. Im Sinne einer theoretischen Generalisierbarkeit (vgl. Flick 2004) wird hier die Unterschiedlichkeit der Fälle betont, die theoretisch gesehen jeweils für eine bestimmte konzeptionelle Ausrichtung von Bewegungs- und Sportaktivitäten steht. Da es in dieser Arbeit nicht vordergründig um die Theoriebildung an sich geht, sondern um die Evaluation institutioneller Praxis, spielt nicht das theoretische Sampling (vgl. Strauss 1998), sondern die Fallauswahl hinsichtlich Vergleichen und Typenbildungen aufgrund der Heterogenität der Fälle eine entscheidende Rolle (vgl. Laging et al. 2005, S. 25f.).

Der vorgesehene Vergleich von Fällen resultiert aus der Erstellung einer Momentaufnahme in Form von Schulportraits unter dem Aspekt der Integration von Bewegung, Spiel und Sport. Die Momentaufnahme wird mittels vier Erhebungsmethoden im Sinne einer Triangulation (vgl. dazu Flick 2005b; Lamnek 2005) generiert, die zum klassischen Repertoire der qualitativen Forschung gehören: das leitfadensorientierte Interview, die teilnehmende Beobachtung im Feld, die Gruppendiskussion und die Dokumentenanalyse.

Grundlage der Initiierung eines Schulentwicklungsprozesses sind o.g. Schulportraits, die aus einem wissenschaftlichen Quellentext hervorgehen. Der wissenschaftliche Quellentext beschreibt in zusammenfassender und fokussierender Weise die in den verschiedenen Erhebungen gesammelten Daten (vgl. Friebertshäuser 1992) und hebt sie auf eine neue qualitative Datenebene.

„Der Quellentext macht die isolierten Daten der einzelnen forschungsmethodischen Zugänge im Sinne der Triangulation lesbar und stellt die Daten auf einer Metaebene erneut der Interpretation zur Verfügung. Da im wissenschaftlichen Quellentext die Einzeldaten zusammengedacht werden, bietet er die Grundlage für die Erstellung eines Schulportraits, das die sachliche Beschreibung der Momentaufnahme enthält“ (Laging et al. 2005, S. 27).

4.1 Gütekriterien qualitativer Forschung

„Objektivität“, „Reliabilität“ sowie „Validität“ sind die zentralen Gütekriterien quantitativer Messungen. In modifizierter Form werden diese Konzepte auch in der qualitativen Forschung verwendet, wobei allerdings die Begriffe „Objektivität“ und „Reliabilität“ eher ungebräuchlich sind. Stattdessen spricht man von unterschiedlichen Kriterien der „Validität“. Diese sollen sicherstellen, dass die (verbalen) Daten wirklich das zum Ausdruck bringen, was sie zu sagen vorgeben bzw. was man erfassen wollte (vgl. Bortz & Döring 1995, S. 301).

Quantitative Kriterien sind nicht für die Bewertung qualitativer Forschung geeignet, da sie für andere Methoden (z.B. Tests, Experimente) entwickelt wurden, die wiederum auf entsprechenden Methodologien, Wissenschafts- und Erkenntnistheorien basieren (vgl. Steinke 2005, S. 322f.). Sie können insbesondere aufgrund der vergleichsweise geringen Formalisierbarkeit und Standardisierbarkeit qualitativer Forschung nicht unmittelbar auf diese übertragen werden.

Bortz & Döring (1995, S. 303) vertreten die Auffassung, dass „Validität“ im qualitativen Ansatz als das wichtigste Gütekriterium einer Datenerhebung gilt. Bei der Validierung qualitativer Daten spielen Vergleiche unterschiedlicher Teile desselben Materials, Vergleiche zwischen Personen sowie Hintergrundinformationen aus der Literatur oder von Experten eine Rolle. „Das wichtigste Kriterium ist jedoch die interpersonale Konsensbildung (*konsensuelle Validierung*)“ (ebd., S. 303). Wenn sich mehrere Personen auf die Glaubwürdigkeit und den Bedeutungsgehalt des Materials einigen können, so gilt dies als Indiz für seine Validität. Dabei kann die Konsensbildung zwischen verschiedenen Personengruppen stattfinden:

- Konsens zwischen den an einem Projekt beteiligten Forschern,
- Konsens zwischen Forschern und Beforschten (kommunikative Validierung),
- Konsens mit außenstehenden Laien und Kollegen (argumentative Validierung) (vgl. Bortz & Döring 1995, S. 303f.).

Steinke (2005, S. 323ff.) führt zentrale Kernkriterien qualitativer Forschung in einem Kriterienkatalog auf, an dem sich qualitative Forschung orientieren kann. Dabei sollten die Kernkriterien und Prüfverfahren für die Anwendung untersuchungsspezifisch sein, d.h. sie müssten je nach Fragestellung, Gegenstand und verwendeter Methode konkretisiert, modifiziert und gegebenenfalls durch weitere Kriterien ergänzt werden. Nachfolgend werden diese Kernkriterien vorgestellt:

1) Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Angemessen ist für qualitatives Vorgehen der Anspruch auf Herstellung von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit. Auf deren Basis kann eine Bewertung der Ergebnisse erfolgen. Die Sicherung und Prüfung der Nachvollziehbarkeit ist auf drei Wegen möglich:

a) Dokumentation des Forschungsprozesses

Durch die Dokumentation des Forschungsprozesses kann der für jede qualitative Studie einmaligen Dynamik zwischen Gegenstand, Fragestellung und methodischem Konzept Rechnung getragen werden. Dabei sollten folgende Angaben dokumentiert werden:

- Darstellung des Vorverständnisses des Forschers,
- Dokumentation der Erhebungsmethoden und des Erhebungskontextes (Informationen, wie die jeweils verwendeten Verfahren entwickelt wurden),
- Dokumentation der Transkriptionsregeln,
- Dokumentation der Daten,
- Dokumentation der Auswertungsmethoden und der Texte,
- präzise Dokumentation der Informationsquellen,
- Dokumentation von Entscheidungen und Problemen (z.B. Überlegungen zum Sampling und zur Methodenwahl),
- Dokumentation der Kriterien, denen die Arbeit genügen soll (vgl. Steinke 2005, S. 324 f.).

b) Interpretationen in Gruppen

„Interpretationen in Gruppen sind eine diskursive Form der Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit durch expliziten Umgang mit Daten und deren Interpretationen“ (Steinke 2005, S. 326).

c) Anwendung kodifizierter Verfahren

Wenn kodifizierte Verfahren verwendet werden, verfügt der Leser einer Publikation über Informationen, die eine Kontrolle bzw. den Nachvollzug der Untersuchung erleichtern (vgl. Steinke 2005, S. 326).

2) Indikation des Forschungsprozesses

Bei der Indikation des Forschungsprozesses ist zu unterscheiden zwischen:

a) Indikation des qualitativen Vorgehens angesichts der Fragestellung

Es interessiert die Frage, ob die Fragestellung einen qualitativen Zugang nahelegt, oder ob andere Verfahren angemessen sind.

b) Indikation der Methodenwahl

Dabei interessiert beispielsweise die Frage, ob die Methoden zur Erhebung und Auswertung dem Untersuchungsgegenstand angemessen sind. Speziell bedeutet dies z.B., ob den Äußerungen und Bedeutungen der Untersuchten hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes ausreichend Spielraum eingeräumt wurde und die subjektiven Perspektiven, alltäglichen Handlungsweisen und Bedeutungen der Untersuchten in Bezug auf den Gegenstand zur Geltung kommen und nicht zu stark durch methodische Strukturen eingeschränkt werden (vgl. Steinke 2005, S. 326f.).

c) Indikation von Transkriptionsregeln

d) Indikation der Samplingstrategie

e) Indikation der methodischen Einzelentscheidungen im Kontext der gesamten Untersuchung

Es interessiert z.B. die Frage, ob die Methoden der Erhebung und der Auswertung zueinander passen (vgl. Steinke 2005, S. 328).

f) Indikation der Bewertungskriterien.

3) Empirische Verankerung

Dabei eignen sich laut Steinke (2005, S. 328f.) u.a. folgende Wege zur Prüfung der empirischen Verankerung:

a) Verwendung kodifizierter Methoden

b) Kommunikative Validierung.

4) Limitation

Dieses Kriterium dient dazu, die Grenzen des Geltungsbereiches - d.h. der Verallgemeinerbarkeit einer im Forschungsprozess entwickelten Theorie - herauszufinden und zu prüfen. Diesbezüglich sollte analysiert werden, auf welche weiteren Bedingungen (z.B. Kontexte, Fälle, Untersuchungsgruppen, Phänomene, Situationen, etc.) die Forschungsergebnisse, die unter spezifischen Untersuchungsbedingungen entwickelt wurden, zutreffen (vgl. Steinke 2005, S. 329).

5) Kohärenz

Das Kriterium der Kohärenz impliziert, dass die im Forschungsprozess entwickelte Theorie in sich konsistent sein sollte. Entsprechend ist zu prüfen, ob die generierte Theorie kohärent ist und Widersprüche in den Daten und Interpretationen bearbeitet wurden. Ungelöste Fragen und Widersprüche sollten offen gelegt werden (vgl. Steinke 2005, S. 330).

6) Relevanz

Bezüglich des Kriteriums der Relevanz ist zu prüfen, ob die Fragestellung relevant ist sowie welchen Beitrag die entwickelte Theorie leistet (vgl. Steinke 2005, S. 330).

7) Reflektierte Subjektivität

Dieses Kriterium prüft, inwiefern die konstituierende Rolle des Forschers als Subjekt und als Teil der sozialen Welt, die er erforscht, möglichst weitgehend methodisch reflektiert in die Theoriebildung einbezogen wird (vgl. Steinke 2005, S. 330f.).

Die in dieser Arbeit generierten Ergebnisse genügen folgenden o.g. Güte- bzw. Kernkriterien qualitativer Forschung:

Das Kriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* (vgl. Steinke 2005, S. 324f.) wird befolgt, indem der zugrunde liegende Forschungsprozess ausführlich dokumentiert wird. Diese Dokumentation umfasst die Erhebungsmethoden sowie den Erhebungskontext (siehe Kapitel 4.2-4.5; 4.7.1). Transkriptionsregeln, Daten (siehe Quellentexte der einzelnen Schulen) und Informationsquellen (siehe Quellentexte)

sind im Anhang ersichtlich. Die Methodik der Datenauswertung wird ebenfalls dokumentiert (siehe Kapitel 4.7.2).

Des Weiteren wurde bei der Datenauswertung im Team zu zweit gearbeitet. Dabei wurde nach dem Prinzip der interpersonalen Konsensbildung (konsensuelle Validierung) verfahren (vgl. Bortz & Döring 1995, S. 303). Dies beinhaltet das Vorgehen bei der Überprüfung der Gruppendiskussions- und Interviewtranskripte, der Beobachtungsprotokolle sowie bei der Interpretation und Codierung der Daten.

Bei der Datenauswertung wurde ein kodifiziertes Verfahren angewendet. Der zentrale Codierungsprozess dieser Arbeit ist das „Thematische Kodieren“ nach Flick (1995) (vgl. Forschungsdesign Projektgruppe „Bewegungsorientierte Ganztagschule“ 2008, S. 134ff.). Dieses Verfahren ist in Anlehnung an Strauss (1991) als eine modifizierte Form des Codierens für vergleichende Studien mit aus der Fragestellung abgeleiteten, vorab festgelegten Gruppen entwickelt worden (bei vorliegender Untersuchung: Lehrer, Schulleitungsmitglieder, Schüler – siehe Kapitel 4.7.2).

Die Codierung der Daten erfolgte nach dem Prinzip des konsensualen Codierens (vgl. Schmidt 2003, S. 556). Zunächst wurden die Daten teilweise unabhängig voneinander codiert und anschließend verglichen und diskutiert. Teilweise wurden sie auch gleichzeitig zu zweit codiert. Dabei wurde ein Codierleitfaden¹² verwendet, welcher in enger Zusammenarbeit zwischen allen drei Standorten des dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsverbundprojekts „StuBSS“ entwickelt wurde. Bei diskrepanten Einschätzungen wurde nach dem Prinzip der konsensualen Einigung vorgegangen, d.h. es wurde versucht, in gemeinsamer und ausführlicher Falldiskussion zu einer konsensualen Einschätzung zu gelangen. Diese Vorgehensweise trägt zu einer Verfeinerung der Analyse bei.

„Dass zwei Codierende (engl. ‚rater‘) unabhängig voneinander die gleichen Fälle vercoden, wird häufig im Kontext der Reliabilität, oder spezieller der ‚Inter-rater-‘ oder ‚Inter-codier- Reliabilität‘ begründet.“ (Schmidt 2003, S. 559).

Dem Kriterium der *Indikation des Forschungsprozesses* (vgl. Steinke 2005, S. 326f.) wird durch die Indikation des qualitativen Vorgehens angesichts der Fragestellung Folge geleistet. Dies beinhaltet gleichermaßen die Verwendung genau solcher qualitativer Forschungsmethoden, welche für die Erhebung und Auswertung dem Untersuchungsgegenstand angemessen sind (vgl. Kapitel 4.2-4.5). Die bei dieser Arbeit verwendete Samplingstrategie wird in Kapitel 4.7.2. dargelegt.

¹² siehe Anhang

Dem Kriterium der *empirischen Verankerung* (vgl. Steinke 2005, S. 328f.) wird durch die Verwendung des „Thematischen Kodierens“ (Flick 1995) sowie der kommunikativen Validierung der Ergebnisse entsprochen.

4.2 Leitfadenorientiertes fokussiertes Interview

Die im Rahmen dieser Arbeit verwendete Interviewmethode kann als leitfadenorientiertes Interview charakterisiert werden (vgl. Arbeitspapier „Forschungsmethodisches Instrumentarium“, Projektgruppe StuBSS, im Anhang). Es orientiert sich stark am fokussierten Leitfadeninterview (vgl. Merton & Kendall 1946/1979), enthält jedoch ebenfalls Attribute sowohl des Problemzentrierten Leitfadeninterviews (vgl. Witzel 1985) als auch des Experteninterviews (vgl. Meuser & Nagel 1991).

Leitfadeninterviews werden in der qualitativen Sozialforschung in breitem Maße angewendet, weil die Erwartung dominiert, „dass in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews oder Fragebögen“ (Flick 2005a, S. 117). Ein Ziel fokussierter Interviews ist es nämlich, „die Themenreichweite zu maximieren und den Befragten die Chance zu geben, auch nicht antizipierte Gesichtspunkte zur Geltung zu bringen“ (Hopf 2005, S. 354). Das fokussierte Interview ermöglicht den direkten Zuschnitt auf einen Gegenstand (hier: Bewegungs- und Sportaktivitäten im gesamten Schulalltag) und ist zugleich wesentlich offener als beispielsweise ein standardisiertes Interview. So kann auf diese Weise „das spezifische Spektrum des Gegenstandes durch gezielte Leitfragen herausgearbeitet werden, gleichzeitig aber Raum für offene Fragestellungen bleiben“ (Laging et al. 2005, S. 30).

Charakteristisch für die Interviewführung ist die von Merton & Kendall (1979) geforderte flexible Handhabung des Leitfadens (vgl. u.a. Flick 2005a, S. 119; Hopf 2005, S. 358; Lamnek 2005, S. 351). Der Interviewer soll sich mit eigenen Bewertungen weitgehend zurückhalten und eine an Rogers (1944) angelehnte non- direktive Gesprächsführung praktizieren. Leitfadengestaltung und Interviewführung sollen folgenden Qualitätskriterien genügen:

- *Nichtbeeinflussung* der Interviewpartner
- Ausreichende *Reichweite* der angeschnittenen Themen im Interview
- *Spezifität* der aufgeworfenen Themen und Fragen (auf konkrete Situationen bezogen)

- Angemessene *Tiefe* der bearbeiteten Fragen
- *Persönlicher Kontext* der dargestellten Fragen (vgl. Flick 2005a, S. 118ff.).

Die *Nichtbeeinflussung* soll durch unstrukturierte, halbstrukturierte sowie strukturierte Fragen realisiert werden. Dabei werden zunächst unstrukturierte Fragen gestellt und die zunehmende Strukturierung erst im Verlaufe des Interviews eingeführt, um zu verhindern, „dass der Bezugsrahmen des Interviewers gegenüber der Sichtweise des Befragten durchgesetzt wird“ (Flick 2005a, S. 119). Lamnek (2005, S. 370) spricht hierbei von dem methodologischen Prinzip, den Relevanzsystemen der Betroffenen und nicht denen des Forschers Geltung zu verschaffen. Probleme können sich ergeben, wenn Fragen

„...im falschen Moment gestellt werden, wenn der Interviewpartner dadurch in der Darlegung seiner Sichtweise eher behindert als unterstützt wird oder wenn der falsche Typ von Fragen zur falschen Zeit verwendet wird“ (Flick 2005a, S. 120).

Das Kriterium der ausreichenden *Reichweite* impliziert, dass das Spektrum der im Interview angeschnittenen Problemstellungen nicht zu eng sein darf (vgl. Hopf 2005, S. 354). Das heißt, dass die Befragten eine maximale Chance haben müssen, auf die im Interview thematisierte Problematik reagieren zu können. Dabei müssen alle für die Fragestellung relevanten Aspekte und Themen im Lauf des Interviews angesprochen werden. Einerseits muss den Interviewten die Möglichkeit geboten werden, eigene Themen in das Interview einfließen zu lassen. Andererseits soll der Interviewer das im Leitfaden enthaltene thematische Spektrum nach und nach ansprechen, indem er selbst neue Themen einführt oder Themenwechsel initiiert (vgl. Flick 2005a, S. 120f.). Merton & Kendall (1979; zit. nach Flick 2005a, S. 121) sehen mit der Realisierung dieses Kriteriums die Gefahr verknüpft, dass „die Breite des erfassten Spektrums durch Oberflächlichkeit ersetzt wird“. Deshalb sollte der Interviewer Themen nur dann anschneiden, wenn sie auch ausführlich behandelt werden sollen.

Das Kriterium der *Spezifität* meint, dass die konkreten Bestandteile, die die Wirkung oder Bedeutung eines Ereignisses für das befragte Subjekt insgesamt bestimmen, herausgearbeitet werden müssen, damit das Interview nicht auf der Ebene allgemein gehaltener Aussagen beschränkt bleibt (vgl. Flick 2005a, S. 120). Besonders geeignet sind dazu Frageformen mit möglichst wenig Vorgaben. Als generelle Regel formulieren Merton & Kendall (1979; zit. nach Flick 2005a, S. 120):

„...dass die spezifizierenden Fragen so explizit sein sollen, dass der Befragte nicht umhin kann, seine Antworten unmittelbar auf bestimmte Aspekte der Stimulussituation [hier: Integration von Bewegung, Spiel und Sport im Schulalltag; *Anmerk. d. Verf.*] zu beziehen; gleichzeitig sollten sie jedoch so allgemein sein, dass eine Strukturierung der Situation durch den Interviewer vermieden wird“.

Tiefgründigkeit bedeutet, dass im Interview die Tiefendimension adäquat repräsentiert sein soll. Hopf (2005, S. 354) weist darauf hin, dass die Befragten bei der Darstellung der affektiven, kognitiven sowie wertbezogenen Bedeutung, die bestimmte Situationen für sie haben, unterstützt werden sollen. Ziel ist es, „ein Höchstmaß an selbstenthüllenden Kommentaren des Informanten“ (Merton & Kendall 1979; zit. nach Flick 2005a, S. 121) zu erhalten. Dies entspricht dem methodologischen Prinzip der Explikation (vgl. Lamnek 2005). Strategien zur Erhöhung von Tiefgründigkeit sind z.B. die Fokussierung von Gefühlen, die Wiederholung impliziter oder geäußerter Gefühle sowie der Hinweis auf vergleichbare Situationen.

Personaler Kontext inkludiert, dass der persönliche Kontext, in dem die analysierten Deutungen und Reaktionen stehen, in ausreichendem Maß erfasst werden muss. Für Merton & Kendall (1956; zit. nach Hopf 2005, S. 354) ist seine Kenntnis „unter anderem Voraussetzung für die Interpretation nicht antizipierter Reaktionen auf die im Interview thematisierten Kommunikationsinhalte“.

Nachfolgend werden nun Hauptpunkte der einzelnen Interviewleitfäden¹³ genannt. Diese entstanden in enger Zusammenarbeit zwischen den drei Forschungsprojektstandorten Marburg, Braunschweig und Jena:

- Schulleiter:
- Konzeption (Schwerpunkte im Schulprogramm, Stellenwert von Bewegung, Spiel und Sport, Zusammenhang Ganztag und Bewegung, Organisation),
 - Unterricht (Einbindung von Bewegung, Einfluss des Ganztags, Inszenierungsformen, zeitliche Rahmen),
 - Kooperation (Partner, Zustandekommen, Art und Weise, Zufriedenheit der Zusammenarbeit),
 - Bewegungsmöglichkeiten (Einschätzung der Vielfalt der Interessen, Wünsche),

¹³ Siehe Anhang

- Rhythmisierung (Verzahnung Vor- und Nachmittag, Rituale, Unterricht),
- Abschluss (Wirkung von Bewegung, Spiel und Sport auf Schulalltag und Unterricht, Blick in die Zukunft, Potenziale, persönliche Wünsche).

- Lehrer:
- Stellenwert von Bewegung, Spiel und Sport (Unterricht, Pausen, Projekte, AGs, Feste, ...),
 - Rolle von Bewegung im Unterricht (Bewegungspausen, „Bewegte Lehr- und Lernformen, Inszenierung, räumliche Gestaltung, ...),
 - Zusammenhang Ganztag und Bewegung,
 - Bewegungsmöglichkeiten für Schüler (AGs, Schulgelände, Räumlichkeiten, Pausen, Unterricht, ...),
 - konzeptionelle Arbeit (wichtige Aspekte, mögliche Mitarbeit, ...),
 - Einschätzung der Bewegungsinteressen der Schüler (Alter, Geschlecht, klassisch, Trend, formell, informell, ...),
 - persönliche Einschätzung zur Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport,
 - Wünsche (Unterricht, Konzeption, ...).

- Schüler:
- typischer Schultag,
 - typische Unterrichtsstunde,
 - persönliche Einschätzung des Schultages,
 - Wann bewegst Du Dich? Wie? (Unterricht, Pause, AG, vor/nach der Schule, freie Zeiten, ...),
 - Was machen die anderen Schüler gern? (Heterogenität),
 - Bewegungsangebote (Ablauf, Zufriedenheit, Unterschiede, Wünsche, AGs, Sportunterricht),
 - Wünsche.

Probleme bei der Interviewdurchführung betreffen die von Merton & Kendall (1979) formulierten Kriterien bzw. Zielvorgaben, die nach Ansicht Flicks (2005a, S. 124) nicht in jeder Situation zu vereinbaren sind (z.B. Spezifität und Tiefgründigkeit vs.

breites Spektrum) und sich nicht vorab – etwa bei der Leitfadengestaltung – realisieren lassen. Sie sind vom Interviewer unter Berücksichtigung notwendiger Prioritätensetzungen in der Situation ad hoc zu treffen und verdeutlichen, dass es keine eindeutige Festlegung des richtigen Interviewverhaltens gibt und „dass die erfolgreiche Durchführung solcher Interviews von der situativen Kompetenz des Interviewers wesentlich abhängt“ (ebd., S. 124). Sie lässt sich allerdings durch Probeinterviews und Interviewtraining erhöhen. Dieser Hinweis wurde bei der Durchführung der eigenen Interviews im Rahmen der vorliegenden Arbeit beachtet, indem Probeinterviews mit drei Lehrern a priori durchgeführt sowie ausgearbeitete Leitfragen an mehreren Schülern getestet wurden. Anregungen und Hilfen zur Durchführung von Interviews wurden dafür u.a. Flick (2005a), Friebertshäuser & Prengel (2003) sowie Maindok (1996) entnommen. Auf jene wird jedoch an dieser Stelle nicht weiter eingegangen¹⁴.

Die vier Kriterien lassen sich als Orientierung für die Konzeption und Durchführung von Leitfadeninterviews genereller verwenden (vgl. Flick 2005a, S. 125). „Die möglichst weitgehende Fokussierung auf einen bestimmten Gegenstand und seine Bedeutung sind zu allgemeinen Zielen von Leitfadeninterviews geworden“ (ebd., 125).

Abschließend sei bemerkt, dass für die Durchführung der Interviews auch Charakteristika des Problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 1985) sowie des Experteninterviews (vgl. Meuser & Nagel 1991), wie z.B. der Leitfaden als Strukturierungsinstrument¹⁵, das Postscript sowie das Expertenwissen in der Institution Schule, verwendet wurden.

4.3 Teilnehmende Beobachtung und Feldforschung

Feldforschung charakterisiert die Erforschung einer sozialen Gruppe in ihrer natürlichen sozialen Umgebung (natural setting). Im Unterschied dazu werden in der *Laborforschung* die Untersuchten in einer künstlichen, vom Forschenden geschaffenen, Untersuchungssituation erforscht. Feldforschung nimmt meist eine kulturelle Gruppe (beispielsweise Schüler, wie dies bei vorliegender Arbeit der Fall ist) und

¹⁴ Die jeweiligen Lehrer- sowie Elternanschreiben vor Beginn der Interviewdurchführung befinden sich im Anhang.

¹⁵ siehe Anhang

deren Lebenswelt und Lebensweise in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. Friebertshäuser 2003, S. 504).

„Die Methode der teilnehmenden Beobachtung bildet das Kernstück der Feldforschung, der es darauf ankommt, das alltägliche Leben zu beobachten und durch die Untersuchung möglichst wenig einzugreifen oder zu verändern“ (ebd., S. 504).

Die dabei generierten Berichte über die teilnehmende Beobachtung ergänzen in der Feldforschung vorwiegend mündliche und schriftliche Befragungen. Bei vorliegender Arbeit sind dies fokussierte Leitfadeninterviews sowie Gruppendiskussionen. Das Charakteristikum der Feldforschung ergibt sich aus ihrer speziellen Methode der teilnehmenden Beobachtung. Während Interviewverfahren und Fragebogenerhebungen Einstellungen und Verhaltensweisen lediglich aus den Angaben der Befragten erschließen, ermöglicht die teilnehmende Beobachtung Verhalten in vivo zu erfassen und zu dokumentieren sowie die Beobachteten direkt im Anschluss an die Situation zu befragen (vgl. Friebertshäuser 2003, S. 505). Somit geraten Alltagshandeln und Alltagssituationen in den Blick, die den Befragten häufig nicht bewusst sind und dadurch nur schwer direkt erfragt werden können.

„Die Methodenkombination und Nutzung unterschiedlicher Datenquellen zielt darauf, die Schwächen einer Methode durch den Einsatz zusätzlicher anderer Methoden oder Varianten einer Methode auszugleichen. Die verschiedenen methodischen Zugänge ergänzen, korrigieren oder validieren sich im Sinne der Triangulation. Dazu zählt auch die Kombination verschiedener Daten und Datensorten, um so den Untersuchungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven möglichst breit auszuleuchten“ (Friebertshäuser 2003, S. 505).

Diese Vorgehensweise soll helfen, die Vielschichtigkeit gesellschaftlicher und personaler Realität angemessen zu erschließen und abzubilden. Konzeptionell bleibt die ethnographische Feldforschung dem induktiven Verfahren qualitativer Sozialforschung verpflichtet, denn sie sucht ausgehend von Phänomenen zu theoretischen Konzepten zu gelangen. Der Kerngedanke ethnographischer Feldforschung realisiert sich allerdings in der Deskription und Analyse eines untersuchten Einzelfalls. Dabei werden häufig auch mehrere Fälle vergleichend und kontrastierend dargestellt (siehe Kapitel 6). Die Methode der teilnehmenden Beobachtung soll helfen, eine Kultur quasi *von innen* als ein Mitglied kennen- und verstehen zu lernen.

Zu Beginn einer Beobachtung stellen sich folgende Fragen: Was soll beobachtet werden und wie soll das Beobachtete festgehalten werden? Die Antwort auf diese Frage ist in der Projektthematik und im Speziellen in dem verwendeten Beobach-

tungsleitfaden¹⁶ zu finden, welcher in enger Zusammenarbeit zwischen den drei Forschungsprojektstandorten Marburg, Braunschweig und Jena entwickelt wurde (vgl. Arbeitspapier „Forschungsmethodisches Instrumentarium“, Projektgruppe StuBSS, im Anhang). Bei der systematischen teilnehmenden Beobachtung wird der Beobachtungsfokus verengt auf spezielle Fragestellungen, die sich in der vorliegenden Arbeit z.B. auf die Art und Weise der Integration von Bewegung, Spiel und Sport im gesamten Schulalltag oder auch auf das Bewegungsverhalten der Schüler beziehen.

Das Beobachtete wird mittels eines Protokolls bzw. Feldnotizen aufgezeichnet. Die Protokollierung des Geschehens sollte möglichst während der Beobachtung erfolgen, da das Erinnerungsvermögen begrenzt ist und die behaltenen Inhalte mit zunehmender Zeit immer geringer werden. Als ein weiteres Problem kristallisiert sich heraus, dass man vertraute Inhalte über längere Zeit behält als neue unbekannte Inhalte. Je weniger zeitnah die Beobachtungen aufgezeichnet werden, desto subjektiver wird die Datenerfassung. Somit können wichtige Inhalte vergessen werden. Einen applizierten Kontrollmechanismus für den Umgang mit dem Problem der selektiven Wahrnehmung stellten bei der vorliegenden Studie die durchgeführten Beobachtungen zu zweit sowie im Team dar. Die dabei getrennt voneinander angefertigten Berichte wurden anschließend wechselseitig geprüft (vgl. u.a. Girtler 2001; Friebertshäuser 2003; Flick 2004; Lamnek 2005).

Die Protokollierung des Beobachteten im Feld sollte im Idealfall direkt bei der Beobachtung erfolgen. Im Fall einer offenen Beobachtung, die bei dieser Arbeit Anwendung fand, wurde die Form der unmittelbaren Protokollierung gewählt.

Die Beobachtung ist durch den applizierten Leitfaden partiell vorstrukturiert, denn dadurch werden die Protokolle genauer und lassen sich hinterher besser vergleichen. Aufzeichnungen werden sofort unter dem Forschungsaspekt „...notiert, der für die Auswertung der Daten ... relevant ist...“ (Lamnek 2005, S. 615). Da es häufig schwer fällt zu entscheiden, was dem Erkenntnisinteresse dient, ist es sinnvoll, möglichst alles festzuhalten (vgl. ebd., S. 618). Allerdings wird in der Beobachtungssituation bereits rasch klar, dass nicht alle Aspekte einer Beobachtungssituation erfasst werden können (vgl. Friebertshäuser 2003, S. 523).

¹⁶ siehe Anhang

Photographische Dokumentation kann Lebenswelten plastisch visualisieren und wird deshalb in der Feldforschung – im Fall der vorliegenden Arbeit bei der teilnehmenden Beobachtung – als zusätzliches Erhebungsinstrument eingesetzt.

„Der Photographische Zugang ermöglicht vielfältige detaillierte Dokumentationen von Räumen, Veranstaltungen, Personen und Situationen, die mehr einzufangen vermögen, als das Beobachtungsauge von einem Augenblick zu erfassen vermag. (ebd., S. 518).

Nach Girtler (2001, S. 133ff.) sind folgende Aspekte in den Protokollen zu berücksichtigen:

- Teilnehmer (Aktive, Passive, Interaktionen, Strategien der Teilnehmer ihre Intentionen zu verfolgen),
- soziale Situation (Lernumfeld),
- organisatorische Situation (Lernumgebung, feststehend, variabel),
- getroffene Maßnahmen (Methoden),
- Normen, die die Teilnehmer einschränken,
- Regelmäßigkeiten (Rituale),
- Abweichungen,
- Reaktionen,
- Zeitdauer einzelner Situationen.

Bei der teilnehmenden Beobachtung der vorliegenden Arbeit wurden folgende Hauptkriterien¹⁷ erfasst:

- organisatorische Situation (Umgebung, Lernumfeld, Sporthalle, Pausenhof, Schulgebäude, Klassenräume, ...),
- Teilnehmer (Schüler, Lehrer, weiteres Pädagogisches Personal, ...),
- Zeitdauer einzelner Situationen,
- getroffene Maßnahmen (Methoden, Aktivitäten, ...),
- Regelmäßigkeiten (Rituale, Wiederholungen, Signale, ...),
- Reaktionen (Konflikte, Nachfrage, ...),
- Abweichungen (Flexibilität, ...),
- Normen, die die Teilnehmer einschränken (Stillsitzen, 45-min-Takt, Klingelzeichen, ...).

¹⁷ vgl. Beobachtungsleitfaden im Anhang

Die einzelnen Aspekte können je nach Beobachtungsfeld von hoher oder geringer Bedeutung sein. Gerade die flexible Handhabung ist Ausdruck qualitativer Forschung. Es bietet sich an, neben den Protokollaufzeichnungen der Beobachtungen ein kleines „Feldtagebuch“ (bzw. Forschungstagebuch) zu führen, in dem Kontaktpersonen, Besonderheiten, Bemerkungen bezüglich des Ablaufs der Beobachtung sowie auch eigene Gedanken oder emotionale Betroffenheiten notiert werden können. Dies ermöglicht, später interessante oder schon vergessene Zusammenhänge aufzuzeigen (vgl. Girtler 2001, S. 133; Friebertshäuser 2003, S. 518f.). Auch diesem Hinweis wurde bei der Durchführung der Beobachtungen für die vorliegende Arbeit Rechnung getragen.

Leitfragen für die Beobachtungen an den teilnehmenden Forschungsschulen wurden je nach Beobachtungsfeld ausdifferenziert. Grundsätzlich wurden folgende Beobachtungsfelder unterschieden:

1. Schulkultur im übergeordneten Zusammenhang (Schulprotokolle)
2. Unterrichts- und Lernkultur (Unterrichtsprotokolle)
3. Pausen und freie Zeiten (Pausenprotokolle)

Zusätzlich sei noch erwähnt, dass die Forscher im Feld nicht die klassische Rolle des teilnehmenden Beobachters übernommen haben, sondern eher die Feld- Beobachtungsrolle. Das tiefere Eintauchen in das Forschungsfeld, das auch die längere Teilnahme am Alltag der Akteure mit einschließt, ist schon aufgrund der kurzen Aufenthalte im Feld nicht in größerem Maße möglich. Deshalb wurden die Lehrer und Schüler nicht über mehrere Tage oder Wochen intensiv begleitet, sondern in eher ausschnittshaften fokussierten Situationen beobachtet. Der Fokus dieser Arbeit liegt nicht auf der Portraitierung einer Einzelschule im Sinne eines sozialen Feldes. Vielmehr wird der Schwerpunkt auf die Art und Weise sowie die Qualität der Integration von Bewegung, Spiel und Sport im gesamten Schulalltag gelegt.

Das wohl bedeutsamste methodologische Problem der teilnehmenden Beobachtung ist nach Ansicht Lamneks (2005, S. 632ff.) das Dilemma von Identifikation und Distanz: Während erst aus der zunehmenden Teilhabe am „Feld“ heraus Verstehen resultiert, wird durch die Wahrung der Distanz Verstehen erst wissenschaftlich und nachprüfbar (vgl. Flick 2005a, S. 213). „Der Forscher soll sozusagen Distanz zu sich

selbst und Identifikation mit dem Forschungsobjekt entwickeln“ (Lamnek 2005, S. 633). Bei der teilnehmenden Beobachtung ist der Forscher selbst das Erhebungsinstrument, wodurch Verzerrungen entstehen können, die eigentlich vermieden werden sollten. Daher kann und muss man die Frage nach unverzerrter Wahrnehmung der Wirklichkeit nicht an die Instrumente, sondern an den Forscher stellen (vgl. ebd., S. 634). Es besteht diesbezüglich die Gefahr des „going native“, d.h. der Verlust der kritischen Außenperspektive und die unhinterfragte Übernahme der im beobachteten „Feld“ geteilten Sichtweisen (vgl. Flick 2005a, S. 210).

Ein weiteres Problem bei dieser Methode ist nach Ansicht Flicks (2005a, S. 214), „dass nicht alle Phänomene in Situationen beobachtbar sind“. Die Erkenntnisse des Forschers beruhen nur partiell auf der Beobachtung von Handlungen. „Zu einem großen Teil basieren sie auf verbalen Äußerungen der Beteiligten über bestimmte Zusammenhänge und Sachverhalte“ (ebd., S. 215).

4.4 Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion besitzt eine Affinität zur Methode der Befragung, weil sie als Kritik an der standardisierten Einzelbefragung entwickelt worden ist. Sie kann als eine spezifische Form eines Gruppeninterviews charakterisiert werden. Gerade in Deutschland werden Gruppendiskussionen häufiger zur Ermittlung von Informationen in Gruppensituationen verwendet. Ursprünglich wurde die Methode der Gruppendiskussion als sozialpsychologisches Kleingruppenexperiment entwickelt (vgl. Levin 1936) mit der Absicht, Gruppenprozesse zu beobachten und zu erklären. Die methodologische Entwicklung und Fundierung der Methode in Deutschland erfolgte im Wesentlichen durch Pollock (1955), Mangold (1960), Nießen (1977) und Bohnsack (1989, 2000). Obwohl die Einsatzhäufigkeit der Gruppendiskussion kontinuierlich gewachsen ist, konnte die methodologische Absicherung damit nicht Schritt halten. Im qualitativen Paradigma ist die Gruppendiskussion eine Spezialform der Befragungsmethode, d.h. ein diskursiver Austausch von Kommunikationsinhalten (Meinungen, Einstellungen, Berichte von Verhaltensweisen) und besitzt durchaus eine spezifische Eigenständigkeit (vgl. u.a. Bohnsack 2003, Schäffer 2003, Lamnek 2005).

Allgemein kann die Gruppendiskussion als Gespräch einer Gruppe zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen beschrieben werden (vgl. Lamnek 2005, S. 413). „Labor“ ist hier nicht quantitativ zu verstehen, sondern eher in der

Hinsicht, dass für die Diskussionsteilnehmer keine gewohnte, natürliche Situation vorherrscht. Sie ist eine Erhebungsmethode, die Daten durch die Interaktion der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bestimmt wird. Kennzeichnend ist, dass die Diskurse zwischen Forschenden und Erforschten einerseits und zwischen den Erforschten untereinander andererseits miteinander verschränkt sind. In diesem Kontext ist der Begriff *Gruppe* nicht in einem streng sozialwissenschaftlichen Sinn zu verstehen, denn die Gruppendiskussionsteilnehmer werden zum Zweck der Datenerhebung zusammengesetzt und erreichen im Gegensatz zu real existierenden Gruppen den soziologischen Gruppencharakter nur zeitweise.

Die Gruppendiskussion als Sonderform der Befragung ist gekennzeichnet durch die explizite Verwendung von kommunikativen Gruppeninteraktionen zum Zweck der Datenerhebung. Zumeist stellt sie eine nicht- standardisierte mündliche Befragung in der Gruppensituation zum Zweck der Informationsermittlung bei weichem (zurückhaltendem) bis neutralem Kommunikationsstil dar.

Das Ziel einer Gruppendiskussion kann nach ermittelnden und nach vermittelnden Gruppendiskussionen unterschieden werden (vgl. Lamnek 2005, S. 412f.). Für die vorliegende Arbeit kam die ermittelnde Variante in Frage, denn es interessierte die kollektive Gruppenmeinung der befragten Lehrer zum Stand der Integration von Bewegung, Spiel und Sport im gesamten Schulalltag (vgl. Arbeitspapier „Forschungsmethodisches Instrumentarium“, Projektgruppe StuBSS, im Anhang).

Betrachtet man verschiedene relevante Konzeptionen der Gruppendiskussion, so gilt ein besonderes Interesse den inhaltlichen Befunden der Diskussion. Alle Positionen gehen davon aus, dass die Gruppensituation realistischer und alltagsrelevanter ist als das Einzelinterview. Der Grundgedanke ist der, dass sich der Einzelne erst im Gespräch gezwungen sieht, die eigene Meinung zu benennen und zu behaupten, wodurch tieferliegende Einstellungen zum Vorschein kommen. Nachfolgende Darstellung verschiedener Konzeptionen spiegelt gleichzeitig die geschichtliche Entwicklung der Methode in Deutschland wider:

1) Das Modell des Individuums in öffentlicher Auseinandersetzung

In Deutschland wurde das Gruppendiskussionsverfahren erstmals am Frankfurter Institut für Sozialforschung Mitte der 1950er Jahre eingesetzt (vgl. Pollock 1955). Es sollte in kritischer Auseinandersetzung mit der Umfrageforschung vermieden werden,

„Einstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen der Menschen in einer Isoliertheit zu studieren, in der sie kaum vorkommen“ (Pollock 1955, S. 34; zitiert nach Bohnsack 2003, S. 105f.). „Tieferliegende“ oder „latente“ Meinungen gewinnen „erst Kontur, wenn das Individuum – etwa in einem Gespräch – sich gezwungen sieht, seinen Standpunkt zu bezeichnen und zu behaupten“ (ebd., S. 32; zitiert nach Bohnsack 2003, S. 106).

2) Das Modell der „informellen Gruppenmeinung“

Mit seinem Konzept der „informellen Gruppenmeinungen“, die sich „in sozialen Großgruppen“ ausbildeten, eröffnete Mangold (1960) die Perspektive für einen Paradigmenwechsel.

„Wurden Gruppendiskussionen bis zu diesem Zeitpunkt schwerpunktmäßig unter dem Aspekt der besseren Ermittlung der Meinungen und Einstellungen Einzelner, ‚unter Gruppenkontrolle‘ eingesetzt, so bereitete Mangold das Terrain für die Erforschung kollektiv verankerter Orientierungen, die er ‚Gruppenmeinungen‘ nannte, allerdings ohne diesen Zugang grundlagentheoretisch zu begründen“. (Schäffer 2003, S. 76).

Die informelle Gruppenmeinung ist der Konsens über ein bestimmtes Thema, der durch wechselseitige Beeinflussung der einzelnen Teilnehmer und der Gruppe innerhalb der Diskussionsgruppe entsteht. Diese Gruppenmeinung ist das „Produkt kollektiver Interaktionen“ (Mangold 1960, S. 49; zitiert nach Bohnsack 2003, S. 107). Jedoch entsteht diese kollektive Meinung nicht erst am Ende der Gruppendiskussion: Sie wird lediglich *aktualisiert*, denn die informellen Gruppenmeinungen haben sich in der Realität unter den Mitgliedern des betreffenden Kollektivs bereits ausgebildet (vgl. Bohnsack 2003, S. 107).

3) Das Modell des interpretativen Aushandelns von Bedeutungen

Nießen (1977) befasste sich in seinen Forschungen mit „Realgruppen“, d.h. Gruppen, deren Angehörige durch persönliche Bekanntschaft miteinander verbunden waren. Angesichts der beobachteten interpretativen Interaktions- und Aushandlungsprozesse gelangte er zu dem Schluss, „dass sich die Bedeutungen ändern, dass die Handlungssubjekte anders definiert und interpretiert werden, sodass die aufgrund der Diskussionsergebnisse gemachten Annahmen über das Handeln in der realen Situation nicht zutreffen“ (Nießen 1977, S. 67f.; zitiert nach Bohnsack 2003, S. 109). Volmerg (1977, S. 205) kritisiert, dass die Ergebnisse einer Gruppendiskussion prinzipiell nicht reproduzierbar seien, wenn durch deren Anwendung Meinungen verändert bzw. erst gebildet werden. Die Reproduzierbarkeit von Gruppenmeinungen

ist jedoch wesentliche Voraussetzung für die Gültigkeit einer Methode. Bohnsack (2003, S. 495) postuliert, dass das Gruppendiskussionsverfahren nur dann valide sei, wenn in einer anderen Untersuchungssituation dieselben Orientierungsstrukturen in der Gruppe beobachtbar sind.

4) Das Modell kollektiver Orientierungsmuster

Dieses Modell stellt eine Weiterentwicklung von Mangold (1960) dar. Existentielle Hintergründe, wie z.B. gemeinsame biografische Erfahrungen, schlagen sich u.a. in milieu-, geschlechts- und generationsspezifischen Gemeinsamkeiten nieder und werden in einer Gruppendiskussion in Form „kollektiver Orientierungsmuster“ artikuliert (vgl. Schäffer 2003, S. 76; Bohnsack 2003, S. 496). Dies verdeutlicht, dass gemeinsame Erfahrungen der Gruppe und eine wechselseitige Bezugnahme und Herausforderung von enormer Wichtigkeit sind. Die Gruppenmeinung wird arbeitsteilig vorgetragen, die einzelnen Sprecher bestätigen, berichtigen und ergänzen einander. Die Äußerungen bauen aufeinander auf, sodass eine Trennung der Ansichten Einzelner kaum möglich ist. Laut Schäffer (2003, S. 76) soll sich in einer Gruppendiskussion ein selbstläufiger Diskurs bilden, indem sich die Gruppe ihres Relevanzsystems (d.h. ihrer kollektiven Erfahrungen) in Form von Erzählungen und Beschreibungen versichert und nicht die Relevanzen des/der Interviewenden bearbeitet. Dieses Konzept war auch Grundlage der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Gruppendiskussionen an den Thüringer Forschungsschulen.

Mit den Konzeptionen von Pollock, Mangold, Nießen und Bohnsack sind bereits verschiedene Erkenntnisabsichten beschrieben worden. Es kann des Weiteren differenziert werden, ob sich das Erkenntnisinteresse auf gruppeninterne Abläufe, auf den inhaltlichen Gegenstand der Diskussion oder auf methodische Funktionen bezieht. Im Fall dieser Arbeit lagen die Absicht und das Interesse der Gruppendiskussion in der Ermittlung der Gruppenmeinung zum aktuellen Stand der Integration von Bewegung, Spiel und Sport an den jeweiligen Einzelschulen. Dazu wurde zu Beginn der Datenerhebung an jeder Einzelschule eine Gruppendiskussion mit Lehrern und Schulleitung durchgeführt mit dem Ziel, den momentanen Diskussionsstand und den Stand des Entwicklungsprozesses in Richtung „Bewegte Schule“ sowie die darin enthaltene Rolle von Bewegung, Spiel und Sport einzufangen. Gerade die Gruppendiskussion kann unterschiedlichste Facetten und Perspektiven

aufdecken und somit zu einem abgerundeten Bild und einem tendenziell ganzheitlichen Eindruck beitragen.

Bei den im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Gruppendiskussionen wurden an jeder teilnehmenden Schule nachfolgende Hauptpunkte¹⁸ diskutiert. Der zugrunde liegende Leitfaden für die Gruppendiskussion wurde in enger Zusammenarbeit zwischen den drei Projektstandorten Marburg, Braunschweig und Jena entwickelt:

- Organisation und Konzeption (Pädagogisches Konzept, Organisationsform, Rhythmisierung, ...),
- Kooperationen (intern, extern),
- Unterricht (Unterrichtsverständnis, Rhythmisierung des Lernprozesses, Raumgestaltung und Ordnungsverständnis, Verzahnung Vor- und Nachmittag, ...),
- Thematische Angebote (Förderangebote, Projekte, Arbeitsgemeinschaften, Angebotsformen, ...),
- Schüler (Verhalten, Kommunikation, Haltung, Interessen, Aktivitäten, ...),
- Ressourcen (Personal, Raum, Zeit, Sachmittel).

Für den interessierten Forscher finden sich in der angeführten Literatur zur Gruppendiskussion weitere vertiefende Informationen, so z.B. zu den verschiedenen Phasen im Verlauf einer Gruppendiskussion, Rollen der Teilnehmer, Formulierungen und Regeln für den Moderator. Im Rahmen dieser Arbeit wird jedoch nicht detaillierter darauf eingegangen.

Ein Problem bei der Durchführung von Gruppendiskussionen betrifft die Dynamik, von der die einzelne Gruppe bestimmt wird (vgl. Flick 2005a, S. 177). Diese erschwert einerseits die klare Formulierung von Ablaufmustern für Diskussionen sowie von eindeutigen Vorgaben hinsichtlich der Aufgaben und des Verhaltens des Diskussionsleiters. Andererseits wird dadurch die Gestaltung relativ einheitlicher Bedingungen der Datenerhebung in den verschiedenen Gruppen, die in die vorliegende Untersuchung einfließen, nur sehr begrenzt möglich (vgl. ebd., S. 177). Es ist kaum vorhersagbar, welche Wendungen die Diskussion in ihrem weiteren Verlauf nimmt, weshalb ein großer Teil der Entscheidungen in der Datenerhebung

¹⁸ vgl. Leitfaden Gruppendiskussion im Anhang

nur ad hoc getroffen werden kann. Die Entscheidung darüber, wann sich eine Gruppe in der Diskussion über ein Thema erschöpft hat, ist ebenfalls kaum prognostizierbar. Der Diskussionsleiter muss sie aufgrund fehlender eindeutiger Kriterien aus dem Verlauf und der Situation heraus treffen (vgl. ebd., S. 178).

Des Weiteren ist es schwierig zu handhaben, dass in der Dynamik der Situation und der Gruppe einzelne Teilnehmer die anderen dominieren können, andere dagegen sich weitgehend aus der Diskussion heraushalten (vgl. ebd., S. 178). Diese Verhinderung von Meinungsäußerungen bestimmter Teilnehmer kann das Gesamtbild verzerren (vgl. Lamnek 2005, S. 473).

Die Gefahr, dass vom Thema abgewichen wird, entsteht durch die Chance, dass in der Gruppendiskussion mehrere Themen und solche angesprochen werden, deren Relevanz dem Forscher vorher nicht geläufig war. In diesem Fall sieht sich der Diskussionsleiter zum Eingreifen gezwungen, was jedoch normalerweise vermieden werden sollte (vgl. ebd., S. 473).

Bei der Auswertung der Daten ergeben sich nach Ansicht Flicks (2005a, S. 179) häufig Probleme wegen der Unterschiedlichkeit der Dynamik in verschiedenen Gruppen und damit der Problematik der Vergleichbarkeit untereinander wie auch wegen der Schwierigkeit, Meinungen und Sichtweisen des einzelnen Gruppenmitglieds in dieser Dynamik noch auszumachen.

4.5 Dokumentenanalyse

Dokumente sind nach Atteslander (1971, S. 53) „sämtliche gegenständliche Zeugnisse, die als Quelle zur Erklärung menschlichen Verhaltens dienen können“. Aus ihnen lassen sich Schlussfolgerungen über Absichten, Aktivitäten sowie Erwägungen ihrer Verfasser bzw. der von ihnen repräsentierten Organisationen ziehen, z.B. für Schulprogramme in Schulen. Laatz (1993, S. 207) versteht sie als „Objektivationen menschlichen Handelns“, die als Quellen für Beschreibung und Erklärung sozialer Sachverhalte verwendet werden. Ergo sind Dokumente von Menschen geschaffene Erzeugnisse und treten in bestimmten Formaten auf, die in schriftliche und nicht- schriftliche Dokumente unterteilt werden können. Zu den schriftlichen Dokumenten zählen u.a. Protokolle, Aktennotizen, Briefe, Zeitungen, Lehrbücher etc. Nicht- schriftliche Dokumente sind z.B. Filme, Tonbänder, Bilder, Spuren aller Art (z.B. Abnutzung von Ecken eines Buches usw.), Gegenstände, wie z.B. Werkzeuge usw. sowie Bauten (Kirchen usw.) (vgl. Ballstaedt 1994, S. 165).

Dokumente sollten „als *eigenständige methodische und situativ eingebettete Leistungen* ihrer Verfasser“ anerkannt werden und „als *solche*“ zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden (Wolff 2005, S. 504; Herv. i. Orig.). Der Leser muss folglich Dokumente von ihrem Entstehungskontext her begreifen, um ihre *Eigen-Sinnigkeit* fassbar machen zu können. Dazu gehören u.a. die persönlichen Motive oder die institutionellen Ziele der Verfasser sowie die Bedeutungen, die sie ihren sprachlichen Schöpfungen selbst zuschreiben (vgl. ebd., S. 511). Mit anderen Worten kann die Dokumentenanalyse aufgefasst werden als eine systematische Untersuchung, bei der die *Objektivationen menschlichen Handelns* in ihrer *Eigen-Sinnigkeit* zergliedert sowie in ihre Bestandteile zerlegt und diese anschließend geordnet und ausgewertet werden (vgl. Arbeitspapier „Forschungsmethodisches Instrumentarium“, Projektgruppe StuBSS, im Anhang).

Dokumente sind ursprünglich nicht zu Forschungszwecken entstanden, sondern in natürlichen Kommunikationskontexten produziert worden. Weil kein direkter Kontakt zwischen dem Forscher und dem untersuchten Material gegeben ist, wird die Dokumentenanalyse als ein *non-reaktives* Verfahren bezeichnet (vgl. Ballstaedt 1994, S. 165).

In erster Linie wird die Dokumentenanalyse angewandt, wenn kein direkter Zugang zu Individuen, Gruppen oder Institutionen aus verschiedenen Gründen möglich ist. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn auf historisches Material zurückgegriffen werden muss oder die Untersuchenden für die Forschungsuntersuchung keinen Einsatzwillen zeigen (vgl. Ballstaedt 1994, S. 166f.). Des Weiteren können Dokumente vorteilhaft in jedes größere Forschungsprojekt eingebaut werden, wenn kein direkter Zugang möglich ist. Die Analyse der Dokumente kann aufgrund ihres nicht-reaktiven Charakters dazu dienen, die Gültigkeit z.B. von Beobachtungen und verbal gewonnenen Daten einzuschätzen. Allerdings dürfen die Ergebnisse nicht als „zweite Front“ (Wolff 2005, S. 511) verwendet werden, sondern dienen seit der ethnographischen Wende in der sozialwissenschaftlichen Forschung vielmehr als eigenständige Daten.

Seit einem Perspektivwechsel in der ethnomethodologischen Forschung werden Dokumente als sozial organisierte Praktiken ihrer Produktion und Rezeption zum eigentlichen Gegenstand der Untersuchung gemacht (vgl. Wolff 2005, S. 505f.). Das Ziel der qualitativen Dokumentenanalyse liegt in der Erforschung der strukturellen Probleme (z.B. bei der Einführung von Ganztagschulen) und des methodischen

Instrumentariums (z.B. bei der Erstellung von Konferenzprotokollen), mit denen sich die Verfasser der Dokumente und ihre Rezipienten auseinanderzusetzen haben. Daher sollen Dokumente nicht nur einfach als Textressourcen für Sachverhalte verstanden und analysiert werden, sondern auch den sozialen Entstehungsprozess und den Umgang mit ihnen in den Vordergrund rücken. Dazu wird aus den Implikationen unterschiedlicher Gestaltungsformen sowie Darstellungsstrategien von Dokumenten versucht, Schlussfolgerungen über die hinter ihnen liegenden Phänomene und Absichten zu ziehen (vgl. ebd., S. 503).

Die bisherigen Ausführungen zielen auf folgende Vor- und Nachteile einer Dokumentenanalyse:

- Vorteile:
- Daten liegen bereits vor,
 - Entstehung in natürlichen (privaten/ institutionellen) Handlungskontexten,
 - umfassende Erhebung aller Unterlagen möglich,
 - einige Aspekte der Strukturqualität nur über Dokumentenanalyse erfassbar.
- Nachteile:
- Quellenmaterial nicht ideal auf Fragestellung zugeschnitten,
 - Auswahl aus der Fülle verwertbarer Dokumente bzw. Inhalte,
 - zeitlich aufwendige Datenauswertung (vgl. Ballstaedt 1994, S. 166ff.).

Im Rahmen dieser Arbeit wurden aus der Vielzahl möglicher schulinterner sowie für die Öffentlichkeit bestimmter Dokumente jeweils Schulprogramme sowie Angebotskataloge für den Nachmittagsbereich von jeder teilnehmenden Forschungsschule analysiert¹⁹. Hintergrund dieser Überlegung ist die Tatsache, dass jede teilnehmende Schule jeweils unterschiedliche Dokumente zur Verfügung stellte, sodass nur o.g. Dokumente aus Gründen der Vergleichbarkeit für die Analyse verwendet wurden. Diese Dokumente wurden im Sinne einer Triangulation (vgl. Flick 2005b) mit den Ergebnissen der durchgeführten Interviews, Beobachtungen sowie Gruppendiskussionen ausgewertet und für die Erstellung der Schulportraits verwendet (vgl. Forschungsdesign Projektgruppe „Bewegungsorientierte Ganztagschule“ 2008, S. 134ff.).

¹⁹ Das betreffende Schulansprechen ist im Anhang zu finden.

4.6 Methodentriangulation

Die Methodentriangulation „beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen Untersuchungsgegenstand“ (Flick 2004b, S. 12). Die Triangulation von verschiedenen Methoden („between-method“) wurde bei dieser Arbeit als Strategie eingesetzt, um „Erkenntnisse durch die Gewinnung weiterer Erkenntnisse zu begründen und abzusichern“ (Flick 2005b, S. 311). Dabei ist kennzeichnend, dass die kombinierten Methoden als gleichwertig verstanden werden.

„Am Ende steht weniger die wechselseitige Validierung der Erkenntnisse, die mit den einzelnen Methoden gewonnen wurden, als eine Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten über den untersuchten Lebensbereich“ (ebd., S. 314).

Die Triangulation verschiedener qualitativer Methoden ist dementsprechend sinnvoll, wenn „der erwartbare Erkenntnisgewinn systematisch erweitert ist gegenüber der Einzelmethode“ (Flick 2004b, S. 49). Durch die Kombination von verschiedenen Perspektiven auf einen Gegenstand erhält man vordergründig ein umfassenderes Bild, jedoch nicht unbedingt ein objektiveres Bild (vgl. Flick 2004b, S. 25f.).

Bei dieser Arbeit sowie im zugrunde liegenden Forschungsprojekt „StuBSS“ wurde sich bzgl. der Umsetzung der Methodentriangulation für den Quellentext entschieden (vgl. Forschungsdesign Projektgruppe „Bewegungsorientierte Ganztagsschule“ 2008, S. 134ff.; Datenpool Projektgruppe StuBSS). Er ist dabei als Zwischenprodukt zwischen den Primärdaten und der späteren Interpretation zu verstehen. Die Einzeldaten aus der Gruppendiskussion, den Interviews und den Beobachtungen ergänzen sich gegenseitig, und im Sinne der Methodentriangulation entsteht ein neuer „Gesamttext“. Die Erwartung an die Methodentriangulation ist somit nicht Deckungsgleichheit, sondern Komplementarität. Es geht hierbei darum, „dass sich die Erkenntnisse ineinander fügen, sich ergänzen, auf einer Ebene liegen“ (Lamnek 1988, S. 236). Der Anspruch besteht darin, ein wissenschaftlich kontrollierbares Produkt zu erstellen, was allen weiteren Auswertungen dienen soll. Der meist undurchsichtige Prozess der Triangulation soll dadurch transparent und somit nachvollziehbar gemacht werden.

Zur Veranschaulichung wird an dieser Stelle exemplarisch ein Auszug eines Quellentextes²⁰ angeführt, welcher das Bewegungsbedürfnis der Schüler im Fachunterricht thematisiert (vgl. Datenpool Projektgruppe StuBSS, Quellentext Schule A, S. 41f.):

²⁰ Alle Quellentexte sind im Anhang ersichtlich.

Die Einbindung von Bewegung ist des Weiteren vom Schülerinteresse sowie -bedürfnis abhängig. Dabei zeigen sie mit fortlaufender Unterrichtsdauer und Tageszeit eine stete Zunahme des Bewegungsbedürfnisses. *„Vor allem in der achten Stunde, da haben wir halt meistens Mathe in den letzten paar Stunden und selbst dann fällt es einem schon schwer, da ruhig sitzen zu bleiben“* (I/Sw9Jg/69-72). Beobachtungen bestätigen diese Schülermeinung: *„Zwei Schüler wippen mit den Beinen. Ein weiterer sitzt quer zur Bank. Die Lehrerin greift nicht ein.... Eine Schülerin sitzt auf ihrem Fuß. Ein anderer kreuzt ständig seine Beine. Nun sitzt ein anderer Schüler am vorderen Stuhlrand und kippelt, wird danach unruhig und rutscht auf dem Stuhl hin und her. Schließlich nimmt er eine liegende Sitzposition ein. Die Lehrerin ignoriert diese Sitzhaltung“* (B/49-49; B/132-136). *„Ein Schüler wird ermahnt, mit dem Kippeln aufzuhören: ‚Schüler X kriegt fürs Kippeln einen Punkt abgezogen‘ “* (B/327-327). Während hier ein Lehrer diese von den Schülern selbstinitiierten Bewegungen durch Ermahnung unterbindet gibt es andere, die diese Bewegungen tolerieren. *„Am Anfang hat es mich ein bisschen gestört, wenn die Schüler sich eben halt auf die Stühle gekniet haben, wenn sie sich einfach nur daneben gestellt haben mit einem Knie auf oder mal umgedreht haben. Das sind aber alles so Sachen, ich denke, die darauf hinweisen, dass das für die Schüler wichtig ist mal die Sitzposition zu ändern und bestimmte, sagen wir mal Muskelgruppen, den Stützapparat zu entlasten, und da werde ich das nicht in irgend einer Art und Weise unterdrücken“* (I/L3m/77-77). Eine andere Lehrerin bestätigt diese Meinung: *„Was hat der Doktor immer gesagt? Wenn der Körper zappelt, dann sind das Alarmsignale des Körpers, dann kann er nicht mehr“* (GD/219-219). Eine Kollegin bringt es unterstützend folgendermaßen auf den Punkt: *„Also es ist ja so durch Weiterbildung oder durch Fachzeitschriften erfährt man ja immer wieder, es ist ja wissenschaftlich belegt, die Aufnahmefähigkeit der Kinder und wenn Kinder zappeln, dann sind das Alarmsignale, und ich denke, das muss man einfach erst mal wissen. Das hat nichts mit Ungezogenheit zu tun oder mit Kasprigkeit, sondern das ist eben auch wissenschaftlich begründet. Das ist unser Körper und 45 Minuten, das ist auch eine lange Zeit. Und dann wissen wir auch es ist ein langer Tag“* (I/L2w/94-95).

Ein Lehrer, der verschiedene Sitzvarianten mit den Schülern übt sowie kleine Bewegungsspiele in den Unterricht einbaut, berichtet von der positiven Resonanz seitens der Schüler: *„Und ich habe eigentlich noch nie erlebt, dass die Kinder dann sitzen geblieben sind, die haben dann mitgemacht“* (I/L2w/83-83).

Die in diesem Auszug angeführten Abkürzungen beziehen sich auf die Datenquelle sowie die jeweilige codierte Textstelle in der Auswertungssoftware MAXQDA2. So besitzen beispielsweise die folgenden Abkürzungen die nachstehenden Bedeutungen:

I/Sw9Jg/69-72 = Interview, Schülerin Klassenstufe 9, codierte Textstelle Absätze 69-72;

B/49-49 = Beobachtungsprotokoll, codierte Textstelle Absatz 49;

I/L3m/77-77 = Interview, Lehrer 3 männlich, codierte Textstelle Absatz 77;

GD/219-219 = Gruppendiskussion, codierte Textstelle Absatz 219;

I/L2w/94-95 = Interview, Lehrerin 2 weiblich, codierte Textstelle Absätze 94-95.

4.7 Untersuchungsdesign

Das Untersuchungsdesign dieser Arbeit orientiert sich an der methodischen Vorgehensweise im Forschungsprojekt „StuBSS“ (vgl. Forschungsdesign Projektgruppe „Bewegungsorientierte Ganztagschule“ 2008, S. 134ff.) und gestaltet sich wie folgt: In einer ersten Phase wurden mittels verschiedener qualitativer Erhebungsmethoden (Gruppendiskussionen [mit Lehrern und Schulleitungsmitgliedern], teilnehmende Beobachtungen, fokussierte Leitfadeninterviews [mit Lehrern, Schulleitungsmitgliedern und Schülern] sowie Dokumentenanalysen) Daten in Bezug auf das übergeordnete Forschungsthema (*Integration von Bewegung, Spiel und Sport im gesamten Schulalltag*) generiert (siehe Abb. 2).

In einer zweiten Phase wurden die gewonnenen Datensätze für jede der beteiligten Schulen mittels computergestützter qualitativer Datenanalyse (MAXQDA2)²¹ ausgewertet und in einem Quellentext zusammengetragen (vgl. Datenpool Projektgruppe StuBSS). Der wissenschaftliche Quellentext beschreibt in zusammenfassender und fokussierender Weise die in den verschiedenen Erhebungen gesammelten Daten (vgl. Friebertshäuser 1992) und hebt sie auf eine neue qualitative Datenebene. So entstand für jede Forschungsschule jeweils ein Quellentext²², der die Grundlage für die Erstellung des betreffenden Schulportraits bildete (siehe Abb. 2). Das Schulportrait enthält die sachliche Beschreibung der so gewonnenen Momentaufnahme in puncto Integration von Bewegung, Spiel und Sport, analysiert fördernde und hemmende Gelingensbedingungen der Integration im gesamten Schulalltag sowie zeigt der Schule potentielle Entwicklungsperspektiven im Sinne einer positiven Schulentwicklung bzgl. der Forschungsthematik auf. Diese Phase bildet gleichzeitig den Abschluss der dieser Arbeit zugrunde liegenden Datenerhebung und Datenauswertung.

²¹ MAXQDA2 ist ein Computerprogramm für die Qualitative Datenanalyse. VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH, Berlin 2004.

²² siehe Anhang

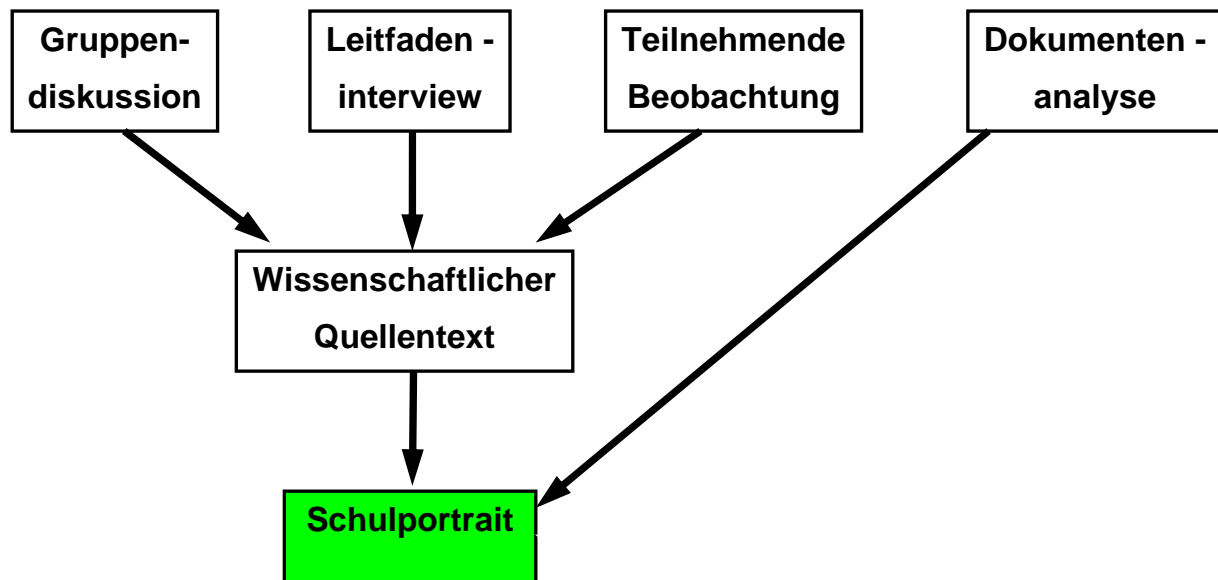


Abb. 2: Untersuchungsdesign

4.7.1 Datenerhebung

Die individuelle Auswahl und Gewinnung der beteiligten Forschungsschulen gestaltete sich wie folgt: Im Internet wurden geeignete potentielle Schulen unter dem Fokus einer Sportprofilierung bzw. bedeutsamen Auseinandersetzung mit dem Thema Bewegung, Spiel und Sport gesichtet und für die engere Auswahl einbezogen. Nachdem sich ca. 8-10 Schulen herauskristallisiert hatten, wurde für acht Schulen eine telefonische Terminvereinbarung für ein Treffen mit Mitgliedern der Schulleitung sowie Fachschaftsleitern für den Sportunterricht vorgenommen. Intention der jeweiligen Treffen war die Vorstellung des geplanten Forschungsprojekts „StuBSS“ sowie die Gewinnung der betreffenden Einzelschulen für die Teilnahme am Forschungsprojekt. Alle in diesem Rahmen besuchten Schulen erklärten sich zur Teilnahme bereit. Dieser erste Kontakt wird auch in der Diskussion um qualitative Forschung häufig beschrieben:

„Man sollte [...] gleich zu Beginn darauf achten, wie und von wem man ins Feld eingeführt wird. Wichtig ist auch, gute Beziehungen zu allen Personen und Gruppen innerhalb des Forschungsfeldes herzustellen, indem man beispielsweise frühzeitig Kontakt mit verschiedenen Personen (unterschiedlicher Hierarchieebenen) herstellt“ (Friebertshäuser 1997, S. 515).

Wichtige Notizen über die beschriebenen ersten Treffen sowie erste Eindrücke über die besuchten Schulen wurden in einem Forschungstagebuch vermerkt. Diese Vorgehensweise stellte sich vor allem für die spätere Akkumulation und Interpretation der Daten als sehr nützlich dar.

„Das schriftliche Festhalten von Erfahrungen und Beobachtungen ist ein weit verbreitetes Mittel von Praxisforschung, das auch erlaubt, aktuelle Interpretationen spontan festzuhalten, um solche Ausgangsperspektiven späteren Neuinterpretationen zugänglich zu machen“ (Prengel 1997, S. 618).

Die teilnehmenden Thüringer Schulen sind:

Schule A (Gymnasium),

Schule B (Regelschule),

Schule C (Integrierte Gesamtschule),

Schule D (Grundschule).

Für die Schulportraits der vorliegenden Arbeit wurden die Schulen in W, X, Y sowie Z ausgewählt, sodass ein breites Spektrum der beteiligten Schularten vertreten ist (Grundschule, Regelschule, Gymnasium, Gesamtschule). Die Schulen A und D arbeiten in einer gebundenen Organisationsform, während die restlichen beiden Schulen (B, C) offene Ganztagschulen darstellen (vgl. Sekretariat der KMK 2006, S. 4).

Die erste Phase der Datenerhebung beinhaltete die Durchführung von einer Gruppendiskussion an jeder beteiligten Schule mit Lehrern sowie Mitgliedern der Schulleitung. Ziel war es, den momentanen Diskussionsstand und den Stand des Entwicklungsprozesses in Richtung „Bewegte Schule“ sowie die darin enthaltene Rolle von Bewegung, Sport und Spiel einzufangen. Jede Gruppendiskussion wurde von einem Moderator (d.h. dem Verfasser dieser Arbeit) geleitet. Ihm assistierte ein Protokollant (Projektmitarbeiter), der Metainformationen der jeweiligen Gruppendiskussion schriftlich festhielt. An jeder durchgeführten Gruppendiskussion nahmen Mitglieder der Schulleitung, Sportlehrer sowie Nicht- Sportlehrer teil.

In Z wurde die Gruppendiskussion am 03.05.2006 durchgeführt. Beteiligt waren sechs Personen – eine Sozialpädagogin sowie fünf Grundschullehrer, von denen

eine Person Mitglied der Schulleitung war. In X fand die Gruppendiskussion am 04.05.2006 mit sieben Lehrern inklusive Schulleitung statt. In Y wurde sie am 08.05.2006 mit acht Lehrern einschließlich Schulleitung durchgeführt. Am 18.05.2006 wurde die Gruppendiskussion in W mit fünf Lehrern inklusive Schulleitung realisiert.

Tab. 2: Übersicht über durchgeführte Gruppendiskussionen

Schule, Durchführungszeitpunkt	Gruppendiskussionsteilnehmer
D, 03.05.2006	5 Lehrer (inkl. Schulleitung), 1 Sozialpädagogin
B, 04.05.2006	7 Lehrer (inkl. Schulleitung)
C, 08.05.2006	8 Lehrer (inkl. Schulleitung)
A, 18.05.2006	5 Lehrer (inkl. Schulleitung)

Jede Gruppendiskussion wurde zum Zweck der späteren Transkription mit einem digitalen Diktiergerät der Marke Olympus DS 660 aufgezeichnet und hatte eine Länge von ca. einer Stunde. Um die verschiedenen Sprecher identifizieren zu können, wurden die Teilnehmer gleichzeitig von einer digitalen Videokamera der Marke Panasonic NV-GS 140 aufgenommen. Dies erwies sich retrospektiv betrachtet als sehr nützlich und erleichterte die Arbeit. Bei diesen Schulbesuchen wurden ebenfalls Fotos der jeweiligen Schulgelände und -gebäude mit einer digitalen Fotokamera der Marke Canon EOS 350D aufgenommen.

Entsprechend der qualitativen Forschungslogik und in Anlehnung an das methodische Vorgehen der Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin 1996), kann der gesamte Analyseprozess als zirkulär beschrieben werden. Das bedeutet, dass es keine klassisch abgegrenzten Phasen der Datenerhebung und anschließenden Auswertung gab, sondern dass die Prozesse der Datenerhebung und Datenauswertung zirkulär abliefen. Dies bedeutet konkret, dass nach einer Vorauswertung der durchgeführten Gruppendiskussionen interessante Aspekte der jeweiligen Einzelschule in bereits feststehende Beobachtungsschwerpunkte der teilnehmenden Beobachtung an jeder Schule integriert wurden.

Während dieser Zeit wurde an allen drei Forschungsprojektstandorten der Beobachtungsleitfaden erstellt und modifiziert. Die Beobachtungen wurden an jeder Schule in zwei Zwei-Mann-Teams durchgeführt. Ein Team bildete dabei der Autor dieser Arbeit und ein vorher intensiv eingewiesener Student, das andere Team setzte sich aus dem zweiten Experten (Projektmitarbeiterin) und ebenfalls einem vorher instruierten

Studenten zusammen. Während dieser Beobachtungsphase wurden drei Schwerpunkte fokussiert beobachtet: Bewegung im *Fachunterricht*, in den *Pausen* sowie in den *Nachmittagsangeboten*. Dazu wurden für jeden Beobachtungstag von jedem Beobachter Beobachtungsprotokolle sowie Memos mit generierten Hintergrundinformationen erstellt sowie anschließend miteinander verglichen und zu einem Beobachtungsprotokoll zusammengefügt bzw. ergänzt. Die eingesetzten Studenten wurden vorher intensiv angeleitet. Dabei verwendete Beobachtungskriterien sind im Anhang ersichtlich.

Die Beobachtungen wurden wie folgt durchgeführt:

Tab. 3: Übersicht über die durchgeführte teilnehmende Beobachtung

Schule, Beobachtungszeiträume	Beobachtungsinhalte
B, 21.-23.06.2006	16 Unterrichtsstunden, 2 AGs, 3 große Hofpausen, 12 kurze Pausen, Mittagessen
C, 12.-14.09.2006	21 Unterrichtsstunden, 3 AGs, 2 große Hofpausen, 2 kleine Hofpausen, 14 kurze Pausen, Mittagessen
D, 18.-21.09.2006	2x Frühbetreuung, 16 Unterrichtsstunden, 9 große Pausen (Frühstückspause, Gartenpause, Mittagspause), 2 AGs, 1x Nachmittagsbetreuung
A, 07.-09.11.2006	23 Unterrichtsstunden, 3 Hofpausen, 3x Mittagsfreizeit, Mittagessen, 2 AGs,

Während der Beobachtungsphase wurden an jeder Schule weitere Fotos zur späteren Dokumentation aufgenommen sowie informelle Gespräche mit Schulleitung, Lehrern und Schülern durchgeführt. Die Forscher übernahmen im Feld nicht die klassische Rolle des teilnehmenden Beobachters, sondern eher die Feld- Beobachtungsrolle. Das tiefere Eintauchen in das Forschungsfeld, das auch die längere Teilnahme am Alltag der Akteure mit einschließt, war aufgrund der kurzen Aufenthalte im Feld nicht in größerem Maße möglich. Deshalb wurden die Lehrer und Schüler nicht über mehrere Wochen intensiv begleitet, sondern in eher ausschnitthaften, fokussierten Situationen beobachtet und zu beobachteten Aspekten informell befragt.

Nach der Vorauswertung der Beobachtungsprotokolle wurden weitere interessante schulspezifische Aspekte in den Interviewleitfaden für die jeweilige Schule integriert. Der verwendete Interviewleitfaden²³ wurde mehrmals modifiziert. Er wurde jeweils bereichert mit individuellen Aspekten der betreffenden Einzelschule.

Nachdem mehrere Probeinterviews mit Lehrern und z.T. auch Schülern durchgeführt wurden, folgte die anschließende Phase der Interviewdurchführung an jeder Schule. Die Aufgaben wurden folgendermaßen aufgeteilt: 17 Interviews (Schulleiter, Lehrer, Sonderpädagogin, Sozialpädagogin) wurden vom Verfasser dieser Arbeit durchgeführt, während 22 Schülerinterviews von der zweiten Expertin (Projektmitarbeiterin) realisiert wurden. Alle Lehrer-, Schulleitungs-, Sonder- und Sozialpädagogeninterviews hatten eine Länge von ca. einer Stunde, während die Schülerinterviews 20 bis 30 Minuten dauerten. Für die Durchführung der Interviews wurden die digitalen Aufnahmegeräte Olympus DS 330 sowie Olympus DS 660 verwendet. Dabei wurden an einem Tag alle zu erhebenden Interviews einer Schule (mit Ausnahme in Z) durchgeführt. In Z wurden am 23.11.2006, 24.11.2006 sowie am 28.11.2006 insgesamt fünf Interviews durchgeführt: drei Grundschullehrer (inklusive einem Mitglied der Schulleitung), eine Sozialpädagogin sowie eine Sonderpädagogin, während am 24.11.2006 alle vier Schülerinterviews (Klassenstufe 3) erhoben wurden. In X wurden ein Schulleitungs- und drei Lehrerinterviews sowie sechs Schülerinterviews (Klassenstufen 6, 7, 10) am 16.11.2006 realisiert. In Y wurden ebenso viele Interviews (Schüler der Klassenstufen 5, 7, 9) am 30.11.2006 verwirklicht. In W wurden ebenfalls ein Schulleitungs- und drei Lehrerinterviews sowie sechs Schülerinterviews (Klassenstufen 5, 7, 9) am 12.12.2006 durchgeführt.

Tab. 4: Übersicht über durchgeführte Interviews

Schule, Durchführungszeitpunkt	Interviewteilnehmer
B, 16.11.2006	1 Schulleitung, 3 Lehrer, 6 Schüler (6.,7., 10. Klassenstufe)
D, 23./24./28.11.2006	1 Schulleitung, 2 Lehrer, 1 Sonderpädagogin, 1 Sozialpädagogin, 4 Schüler (3. Klassenstufe)
C, 30.11.2006	1 Schulleitung, 3 Lehrer, 6 Schüler (5.,7., 9. Klassenstufe)

²³ siehe Anhang

A, 12.12.2006	1 Schulleitung, 3 Lehrer, 6 Schüler (5.,7., 9. Klassenstufe)
---------------	--

Des Weiteren wurden an jeder teilnehmenden Schule zur Verfügung gestellte Dokumente für die später erfolgende Analyse eingesammelt sowie der auszufüllende Fragebogen ausgehändigt.

4.7.2 Datenauswertung

Nachdem alle Daten erhoben wurden, sind die gesamten Gruppendiskussionen und Interviews transkribiert worden. Dies geschah unter Beachtung vorher festgelegter Transkriptionsregeln.²⁴ Beobachtungsaufzeichnungen der einzelnen Beobachtungsteams wurden ebenfalls zu je einem Protokoll pro Schule zusammengefügt.

Anschließend sind die transkribierten Daten nach einem Codierleitfaden²⁵ computer-gestützt mit Hilfe des Programms MAXQDA2²⁶ codiert worden. Das Programm bietet die Möglichkeit, die umfangreichen Texte aus drei verschiedenen Erhebungsverfahren (Gruppendiskussionen, Interviews, Beobachtungsprotokolle) nach inhaltlichen Kategorien zu systematisieren und zu bündeln. Hierfür wurde ein Codierleitfaden mit Codedefinitionen entwickelt und erstellt, damit die Texte einheitlich ausgewertet werden konnten. Bis zu dessen endgültiger Version hat ein intensiver Diskussions- und Erfahrungsprozess zwischen den drei Forschungsstandorten des Verbundprojekts „StuBSS“ stattgefunden.

Der Einsatz computergestützter Analyseprogramme für qualitative Daten birgt erweiterte Auswertungsmöglichkeiten:

„Eine größere Anzahl von Interviews [u.a. qualitative Daten – *Anmerkung d. Verf.*] kann bearbeitet werden., das Datenmaterial und Teile desselben sind stets leicht und schnell zugänglich, die Kommunikation mit den Daten ist enger und intensiver und durch systematische Codierungsprozesse können die im Datenmaterial vorhandenen Informationen und Strukturen besser und vollständiger erschlossen werden. Auf diese Weise kann die interne Validität der qualitativen Forschung, deren Mangel Kritiker häufig beklagen, beträchtlich erhöht werden.“ (Kuckartz 2003, S. 593).

²⁴ siehe Anhang

²⁵ siehe Anhang

²⁶ MAXQDA2 ist ein Computerprogramm für die Qualitative Datenanalyse. VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH, Berlin 2004.

Codierung wird dabei verstanden als „die Operationen, mit denen Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Weise wieder zusammengesetzt werden“ (Strauss & Corbin 1990; zit. nach Flick 1995, S. 197).

Der zentrale Codierungsprozess dieser Arbeit ist das „Thematische Kodieren“ nach Flick (1995) (vgl. Forschungsdesign Projektgruppe „Bewegungsorientierte Ganztagschule“ 2008, S. 134ff.). Dieses Verfahren ist in Anlehnung an Strauss (1991) eine modifizierte Form des Codierens für vergleichende Studien mit aus der Fragestellung abgeleiteten, vorab festgelegten Gruppen (im Fall dieser Arbeit Lehrer, Schulleitungsmitglieder, Schüler) entwickelt worden. Das Sampling ist an den Gruppen orientiert, deren Perspektiven auf den Gegenstand (die Integration von Bewegung, Spiel und Sport) für seine Analyse besonders aufschlussreich erscheinen und die damit vorab festgelegt – und nicht wie bei Strauss – aus dem Stand der Interpretation abgeleitet werden. Theoretisches Sampling (vgl. Strauss 1991) fand dann jedoch innerhalb der Gruppen bei der Auswahl der konkreten Personen statt. So wurden u.a. die Parameter Sportlehrer/ Nicht- Sportlehrer, Schulleitung / Nicht- Schulleitung, männlich/ weiblich sowie die Klassenstufen 3, 5, 7 und 9 bei der Wahl der Interview- und Gruppendiskussionsteilnehmer einbezogen. (Die Gruppendiskussionen wurden jedoch nicht mit Schülern, sondern nur mit Pädagogen durchgeführt.)

Das Thematische Kodieren nach Flick (1995) kann als ein mehrstufiger Prozess beschrieben werden. Zunächst wurde offen, danach selektiv codiert. Offenes Codieren zielt darauf ab, Daten und Phänomene in Begriffe zu fassen. Dabei werden Fragen an die transkribierten Daten gestellt (z.B. Was?, Wer?, Wie?, Wann?, Wo?, Warum?, etc.) und einzelne Sinneinheiten mit Begriffen (Codes) versehen. Ergebnisse des offenen Codierens sind eine Codeliste (Codebaum)²⁷ mit den vergebenen Codes und Kategorien, ergänzt um die inhaltliche Definition der einzelnen Codes im Codierleitfaden. Mit Kategorien ist in diesem Zusammenhang die Bündelung einzelner Codes zu Oberbegriffen gemeint.

Quellen für die Benennung von Sinneinheiten (Codes) sind Begriffe, die aus der Literatur entlehnt (konstruierte Codes) oder aus Aussagen von Interview- und Gruppendiskussionsteilnehmer übernommen sind (in-vivo-Codes). Selektives Codieren zielte bei dieser Arbeit weniger auf die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Kernkategorie (vgl. Strauss 1991) über alle Fälle (einzelne Forschungsschulen) hinweg als auf die Generierung thematischer Bereiche zunächst für jeden

²⁷ siehe Anhang

einzelnen Fall. Einen thematischen Bereich bildet z.B. *Konzeption*. Alle Daten, welche aus den drei Erhebungsmethoden zur Konzeption gehören, wurden thematisch in diesen Bereich sortiert. Daraus resultierte eine thematische Struktur, die für die Analyse aller Fälle zugrunde gelegt wird, um deren Vergleichbarkeit zu erhöhen.

Die entwickelte thematische Struktur dient folglich auch dem Fall- und Gruppenvergleich, d.h. der Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den einzelnen Forschungsschulen. Im Gegensatz zu Strauss' Vorgehen werden hier fallbezogene Analysen im ersten Schritt und erst im zweiten Schritt fallübergreifende Gruppenvergleiche durchgeführt. Flick (1995, S. 211) begründet dieses Vorgehen folgendermaßen:

„Durch die Entwicklung einer im Material begründeten thematischen Struktur für die Fallanalyse und –vergleiche wird die Vergleichbarkeit der Interpretationen erhöht. Gleichzeitig bleibt dieses Verfahren jedoch sensibel und offen für die spezifischen Inhalte in Fall und sozialer Gruppe im Hinblick auf den untersuchten Gegenstand.“

Während der Codierung wurde im Team mit zwei Personen gearbeitet: Zunächst wurden die Daten teilweise unabhängig voneinander codiert und anschließend verglichen und diskutiert. Teilweise wurden sie auch gleichzeitig zu zweit codiert. Schmidt (2003, S. 556) bezeichnet diese Vorgehensweise auch als „konsensuelles Codieren“, weil bei diskrepanten Einschätzungen nach dem Prinzip der konsensuellen Einigung vorgegangen, d.h. versucht wurde, in gemeinsamer und ausführlicher Falldiskussion zu einer konsensuellen Einschätzung zu gelangen. Diese Vorgehensweise trägt zu einer Verfeinerung der Analyse bei, denn:

„...unterschiedliche Interpretationen innerhalb eines Rating-Teams stellen sich einer glatten Subsumierung des Materials unter die Kategorien und den ihnen zugrunde liegenden theoretischen Vorstellungen entgegen. Der kommunikative Prozess der Zuordnung unterstützt einen sensiblen Umgang mit dem Material und eine fortlaufende Anpassung und Ausdifferenzierung der Kategorien, deren inhaltliche Ausfüllung teilweise erst in den Diskussionsprozessen am Material ausgehandelt wird. ...Dass zwei Codierende (engl. ‚rater‘) unabhängig voneinander die gleichen Fälle vercoden, wird häufig im Kontext der Reliabilität, oder spezieller der ‚Inter-rater-‘ oder ‚Intercodierer- Reliabilität‘ begründet.“ (ebd., S. 559).

Die codierten Datensätze wurden anschließend in einem wissenschaftlichen Quellentext²⁸ für jede untersuchte Schule vereint, indem die isolierten Daten aus der thematischen Struktur miteinander verbunden und in eine logische und lesbare Struktur gebracht wurden (vgl. Datenpool Projektgruppe StuBSS). Der wissenschaft-

²⁸ siehe Anhang

liche Quellentext bildet einen forschungsmethodischen Zwischenschritt, ist Teil einer mehrstufigen Auswertungsstrategie und

„bezeichnet eine aufbereitete Zusammenstellung von primären und wissenschaftlich erzeugten Quellen unter analytischen Gesichtspunkten. Merkmale des wissenschaftlichen Quellentextes sind a) theoretisch reflexive Auswahl der Materialien anhand von Leitthemen, b) das Zusammenfügen von Quellen unterschiedlicher Herkunft, c) die Berücksichtigung von Rezeptionsgewohnheiten bei der Formgebung. Der Quellentext liefert im Rahmen der Auswertungsarbeit die Materialbasis für die sich anschließende Entschlüsselungsarbeit in Form von kommentierender Auseinandersetzung und theoriegeleiteter Reflexion.“ (Apel, Engler, Friebertshäuser, Fuhs, Zinnecker 1992, zitiert nach Friebertshäuser 1992, S. 102).

Die generierten wissenschaftlichen Quellentexte bilden die Datenbasis für die Erstellung der Schulportraits und stellen die Daten auf einer Metaebene der Reinterpretation zur Verfügung. Die Schulportraits entstanden aus der Zusammenfassung, Erörterung sowie Interpretation der zugrunde liegenden Quellentexte und der erhaltenen Schuldokumente.

5. Schulportraits ausgewählter Thüringer Schularten unter dem Aspekt der Integration von Bewegung, Spiel und Sport

5.1 Schule A

Vorbemerkung

Das vorliegende Schulportrait stellt eine systematische und methodisch kontrollierte, an Gütekriterien qualitativer empirischer Forschung orientierte Darstellung der faktischen und konkreten Wirklichkeit der untersuchten Schule dar (vgl. Idel 2000, S. 30). Es liefert die Momentaufnahme der Schule aus einer bestimmten Perspektive, d.h. unter einer bestimmten Fragestellung, mit dem Ziel der Dokumentation und Analyse sowie der Beratung und Intervention (vgl. Kunze & Meyer 1999, S. 14). Ziel ist es, die Einzelschule in ihrem Entwicklungsprozess zu unterstützen.

Der Anspruch dieses Schulportraits besteht nicht darin, die gesamte Schule als Ganzes zu porträtieren, sondern aus sportpädagogischer Perspektive die Facetten des Bewegungs-, Spiel- und Sportaspekts als Momentaufnahme der Schule zu erfassen, zu dokumentieren sowie etwaige Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Dabei steht nicht der Sportunterricht im Zentrum der Aufmerksamkeit, vielmehr wird Bewegung hierbei als übergreifendes Phänomen im gesamten Schulleben für wichtig und reflexionswürdig erachtet.

Für die Erstellung des vorliegenden Schulportraits wurden Daten mittels verschiedener qualitativer Forschungsmethoden erhoben. Eine Gruppendiskussion mit fünf Lehrerinnen und Lehrern, inklusive Schulleitung, wurde am 18.05.2006 durchgeführt. Es folgten drei Beobachtungstage, an denen die Teilnehmende Beobachtung am 08.11., 09.11. sowie 15.11.2006 realisiert wurde. Ferner wurden fokussierte Leitfadeninterviews mit dem Schulleiter, drei Lehrerinnen und Lehrern sowie sechs Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe fünf, sieben und neun am 12.12.2006 durchgeführt. Die verschiedenen generierten Datensätze wurden mittels MAXQDA2 codiert und anschließend in einem Quellentext vereint. Das Schulportrait entstand aus der Zusammenfassung, Erörterung sowie Interpretation des zugrunde liegenden Quellentextes und der erhaltenen Schuldokumente. Dementsprechend spiegelt dieses Schulportrait die Situation des Jahres 2006 wider.

5.1.1 Rahmenbedingungen der Schule

Schulart:	Spezialgymnasium für Sprachen
Schülerzahl:	Sek. I – 243; Sek. II - 31
Lehrkräfte:	38
Weiteres päd. Personal:	20 (Erzieher im Bereich des Internats)
Einzugsgebiet:	Kleinstadt/ Gemeinde mit bis zu 20000 Einwohnern; BRD (Internat)
Träger der Schule:	kommunaler Schulträger
Sportunterricht:	Kl.5-7:3h/Wo; Kl.8-12:2h/Wo
Sportförderunterricht:	nein



Abb. 3: Hauptgebäude Vorderseite (Schule A)



Abb. 4: Hauptgebäude Rückseite

5.1.2 Organisation und Konzeption

5.1.2.1 Schulkonzept²⁹

Die Schule A ist ein Spezialgymnasium für Sprachen in Form einer gebundenen Ganztagschule. Das Schulkonzept basiert auf mehreren Säulen: Im Mittelpunkt steht das Fremdsprachenkonzept, gefolgt vom Konzept der Ganztagschule, einschließlich des Internatskonzepts. Die Schule stellt demnach jedem Schüler³⁰ die Möglichkeit frei, einen Internatsplatz zu belegen. Das Konzept steht auch im Kontext der Traditionspflege der Schule, die mittlerweile 223 Jahre alt ist.

Jene Bildungsinstitution wurde vom Grundsatz her für sondersprachbegabte Kinder gegründet. Pädagogische Konzepte haben des Öfteren thematisiert, dass sich die Pädagogik hochbegabter Schüler in sehr guter Art und Weise in einem Ganztagschulmodell umsetzen lässt, da man Zeiträume zur Verfügung hat, die an einer normalen Tagesschule nicht vorhanden sind, um besondere Fördermaßnahmen auch individuell mit den Schülern zu vereinbaren. Insofern stellt die Begabtenpädagogik mit der Hochbegabtenpädagogik im Kontext einer Ganztagschule eine sehr positive Bedingung zur Umsetzung dieses Konzepts dar. Das war die Grundlage für den Versuch, sowohl im Bereich der Mittagsfreizeit, d.h. des rhythmisierten Unterrichts am Vor- und Nachmittag, und auch in Kombination mit den sich anschließenden Studierzeiten Zeiträume zu finden, um besonders begabten Schülern auch außerhalb des Unterrichts Fördermaßnahmen zu gewähren. Diesbezüglich wurden seit der Neugründung der Schule im August/ September 2001 sehr gute Erfahrungen gemacht. Besonders gelungen ist mit diesem Ganztagschulkonzept die Frage der Identifikation von Schülern mit der Lern- und Lebenswelt *Schule*. Etwa achtzig Prozent aller Schüler wohnen in den beiden Internaten der Schule. Sie befinden sich an der Schule von 7.30 Uhr bis 16.30 Uhr, an Tagen der Arbeitsgemeinschaften gar bis 17.30 Uhr. Dies fördert manche Dinge positiv und wird von der Schule auch unter dem Gesichtspunkt der Salzmannschen Pädagogik in den Mittelpunkt gestellt: Z.B. Verantwortung für Andere zu übernehmen und sich sozialen Aufgaben innerhalb einer Jahrgangsstufe, aber auch über Jahrgangsstufen hinweg, zu stellen. Ältere Schüler organisieren beispielsweise für jüngere Schüler die

²⁹ Vgl. Quellentext Schule A, S. 1-3.

³⁰ Diese Bezeichnung schließt immer gleichermaßen beide Geschlechter ein, sofern diese nicht explizit getrennt voneinander betrachtet werden.

Mittagsfreizeiten. Diese philanthropische Grundidee lässt sich mit dem Ganztags-schulmodell sehr gut umsetzen. Des Weiteren wird durch den rhythmisierten Unterricht am Vor- und Nachmittag versucht, den Schülern sowohl in den Mittagsfrei-zeiten als auch in den Arbeitsgemeinschaften möglichst viele Angebote zum Bewegen zu bieten und damit tatsächlich nicht nur den Geist, sondern auch den Körper möglichst viel einbringen zu können.

Bewegung, Spiel und Sport besitzen an dieser Schule einen ziemlich hohen Stellenwert, weil die Schüler von den frühen Unterrichtsstunden bis zum späten Nachmittag an der Schule sind. Den notwendigen Ausgleich zwischen geistiger und körperlicher Betätigung kann man an dieser gebundenen Ganztags-schule gut realisieren, indem man konkrete Angebote in dieses Modell integriert, die von möglichst vielen Schülern genutzt werden können. Einige Kollegen³¹ der Schule haben sich schon mit deren Gründung Gedanken darüber gemacht, was eine „Bewegte Schule“ impliziert: „Bewegtes Sitzen“, bestimmte Schulfeste, die sportlich orientiert sind, „Bewegte Pausen“, „Bewegter Unterricht“, sowie „Bewegte Lehrme-thoden“ gehören ihrer Ansicht nach dazu³². Neben der Förderung der Gesundheit und einer generellen Bewegungsaktivierung sollen mit dem Konzept vor allem die Bewegungswahrnehmung und die Bewegungssicherheit der Schüler gesteigert werden, um so das Unfallrisiko zu mindern, vielfältige Bewegungserfahrungen zu ermöglichen und ein insgesamt besseres Schulklima zu schaffen (vgl. Laging 2000a, S. 129).

Die Schüler haben durch die vielfältigen Sprachen jeden Tag acht Stunden Unterricht und ab der achten Jahrgangsstufe zwei Stunden Sportunterricht pro Woche. Dadurch, dass der Fokus auf der Sprachvermittlung liegt (jeder Schüler lernt im Laufe seiner Schulzeit vier bis fünf Sprachen), ist im Stundenplan weniger Sport vertreten, als es sich die Sportlehrer wünschen. Die Schule trägt jedoch diesem Umstand Rechnung, indem das angesprochene Sportstundendefizit durch die Arbeitsgemeinschaften kompensiert wird.

Der Vorteil des Ganztagsmodells bzgl. der Einbindung von Bewegung, Spiel und Sport liegt darin begründet, dass an dieser Schule zusätzliche Zeiträume für

³¹ Diese Bezeichnung schließt immer gleichermaßen beide Geschlechter ein, sofern diese nicht explizit getrennt voneinander betrachtet werden.

³² vgl. zu den Inhalten bzw. Bausteinen einer „Bewegten Schule“ u.a. Laging (1997), Klupsch-Sahlmann (2001), Hildebrandt-Stramann (2000), Laging & Schillack (2000), Thiel et al. (2006).

Bewegungsangebote geschaffen werden können sowie eine intensivere Nutzung der Infrastruktur (z.B. räumliche Ressourcen) über den Schulsport hinaus erfolgen kann.

5.1.2.2 Schulentwicklung³³

Im Frühjahr 2001 galt es, ein Konzept für ein Spezialgymnasium für Sprachen zu entwickeln. Von Beginn an war dieses Konzept *Spezialgymnasium für Sprachen* sehr eng mit dem Konzept einer Ganztagschule verbunden. Von Anfang an kreisten die Ideen dahingehend, wie man beides sehr eng miteinander verzahnen kann und wie man auch Zeit, die man vielleicht im Unterricht nicht mehr zur Verfügung hat, in Bereiche der Ganztagserschulung mit hinein nehmen könnte. So sind diverse Projekte entstanden, die aus den verschiedensten Bereichen kommen, jedoch von Anfang an schon immer mit Sport und Bewegung zu tun hatten.

Eine sich durch die Schulentwicklung ergebende positive Veränderung besteht darin, dass ein großer Teil der älteren Schüler, speziell die Klassenstufen sieben bis zehn, während der für sie nicht mehr obligatorischen Mittagsfreizeit nun wieder verstärkt Angebote wahrnehmen, um sich entweder zu bewegen oder anderweitig selbständig aktiv zu werden.

Planungen für die Zukunft bzgl. Bewegung, Spiel und Sport sehen neben der aktuellen Renovierung der Turnhalle den Neubau des Schulinternats direkt neben dem Schulareal bis zum Jahr 2009 vor. Dadurch werden die Schüler sehr intensiv die Turnhalle sowie die neu entstehende Kleinsportanlage mit deren Bewegungsangeboten nutzen. Im Zuge dessen entstehen ein großes Basketballfeld, eine kleine Weitsprungsanlage sowie eine 50 m Bahn.

Es gibt ebenfalls Überlegungen, auf der Verbindung zwischen Schule und dem späteren Internat einen kleinen Kletterpfad zu errichten, der aus einer Kletterwand oder verschiedenen Holzgerüsten etc. besteht. Des Weiteren soll der auf dem Schulareal befindliche Beachvolleyballplatz neu aufgebaut werden, ergänzt durch einen angrenzenden Basketballkorb bzw. Streetballplatz. Wenn das Bauvorhaben umgesetzt sein wird, wollen die verantwortlichen Kollegen der Schule erneut prüfen, was sich diesbezüglich auch in der näheren Umgebung machen lässt, d.h., wie z.B. die Fläche am angrenzenden Parkplatz genutzt werden kann, usw.

³³ Vgl. Quellentext Schule A, S. 3-5.

Diese Überlegungen sind bzgl. der weiteren positiven Schulentwicklung im Sinne einer „Bewegten Schule“ als gewinnbringend zu betrachten. Diesbezüglich ist es wichtig, die Bedürfnisse der Schüler sowie örtliche Gegebenheiten zu analysieren und bei der Planung zu berücksichtigen. Ziel sollte sein, den Schülern Mitbestimmung zu ermöglichen (vgl. Laging 2000b, S. 145f.).

5.1.2.3 Rhythmisierung³⁴

Eine für die Ganztagschule notwendige Rhythmisierung ist z.T. dadurch gegeben, dass nach den fünf Stunden Unterricht am Vormittag im Wechsel von zwei Schichten das Mittagessen eingenommen wird. Dabei beginnen zuerst die Jahrgänge fünf, sechs und sieben, damit diese an der Mittagsfreizeit teilnehmen können, gefolgt von den Jahrgängen acht, neun und zehn. Ein befragter Schüler findet die Pause vor dem Mittagessen zu lang. Demgegenüber vertritt eine Schülerin die Ansicht, dass die Fünf- Minuten- Pause zwischen den einzelnen Stunden zu kurz sei, weil es schwierig ist, den vorherigen Unterricht in dieser kurzen Zeit „abzuschreiben“ und sich dann schon wieder auf den neuen vorzubereiten. Sie spricht im Namen der älteren Jahrgänge des Weiteren davon, dass die Zeit vor dem Mittagessen zu lang sei und die anschließende Viertelstunde zu kurz sei, um in Ruhe essen zu können bzw. sich evtl. noch einmal Nachschlag zu holen. Die dadurch entstehende Hektik wäre für die Älteren durchaus vermeidbar, die einen 10-minütigen früheren Beginn der Essenszeit sehr begrüßen würden.

Tab. 5: zeitliche Strukturierung des Schultages an der Schule A

Zeit	Inhalt
07.45-08.30	1.h; 5 min Pause
08.35-09.20	2.h; 20 min Hofpause
09.40-10.25	3.h; 5 min Pause
10.30-11.15	4.h; 5 min Pause
11.20-12.05	5.h;
12.05-13.05	Mittagspause; Mittagsfreizeit
13.10-13.55	6.h; 5 min Pause
14.00-14.45	7.h; 5 min Pause

³⁴ Vgl. Quellentext Schule A, S. 5-8.

14.50-15.35	8.h;
15.50-16.35	Studierzeit; Silentium-Stunde; Arbeitsgemeinschaften
16.45-17.30	Arbeitsgemeinschaften

Aufgrund der zeitlichen Strukturierung in 45-Minuten-Takten kann man die Schule als eine „Lektionenschule“ charakterisieren. „Die Lektionenschule mit ihrem 45-Minuten-Takt ist dadurch geprägt, dass die Takteinheiten relativ kurz und in der zeitlichen Ausdehnung gleich sind“ (Burk 2006a, S. 98). Eine solche zeitliche Strukturierung berücksichtigt allerdings nicht den rhythmischen Wechsel von Bewegung und Ruhe. Dieses Problem wäre für die Schule jedoch lösbar, „wenn sie größere Blöcke bildet, die von langen Pausen unterbrochen sind“ (Laging 1997, S. 63).

Nach einer 20-minütigen Essenspause beginnt gegen 12.40 Uhr die Mittagsfreizeit, in der ein breites Spektrum an bewegungsorientierten Angeboten offeriert wird. Das sind im Wesentlichen zwei Bereiche: Zum Einen sei da das Künstlerisch- Gegenständliche erwähnt, dass also die Schüler beispielsweise basteln oder fotografieren können. Den anderen Bereich markieren die Sport- und Bewegungsangebote. Auf diese Art und Weise setzt die Schule die Mittagsfreizeit gezielt ein: Es soll eine Entspannungsphase von der geistigen Tätigkeit zwischen Vor- und Nachmittag sein. Von Anfang an bestand die Idee, zwischen dem relativ anstrengenden Vormittag mit fünf Stunden und Nachmittag mit drei Stunden, dazwischen eine Entspannungsphase einzubauen. Diese wird von den Schülern sehr positiv angenommen. Nach den anschließenden drei Stunden bis kurz nach halb vier folgt die 15-minütige Vesperpause, bis schließlich gegen 16.10 Uhr die Studierzeit beginnt. Die fünften und sechsten Klassen müssen diese ausschließlich in der Schule unter Aufsicht von Erziehern und Lehrern durchführen. Die älteren Jahrgänge können die Studierzeit selbst organisieren und entscheiden, ob sie sie im Internat oder in der Schule durchführen, sofern sie keine Note Vier auf dem Zeugnis haben. Im Internat gibt es dann die „Silentium Stunde“, in welcher absolute Hausruhe herrscht, damit die Schüler ihre Studierzeit realisieren können. Die Internatsschüler müssen an diesem System teilnehmen, während bei den Externisten die Eltern in Eigenregie festlegen können, ob sie dies familiär organisieren wollen.

Nach der Studierzeit haben die Schüler im Internat bis zum Abendessen um 18.00 Uhr Freizeit, ehe die unterschiedlichen Jahrgänge nach differenzierten Ausgangszeiten versetzte Bettruhezeiten haben.

Das Besondere an dieser Schule sehen die befragten Schüler darin, relativ viele Sprachen in einer relativ kurzen Zeit zu erlernen, worauf sie auch stolz sind, weil das doch etwas Einzigartiges ist. Eine weitere Besonderheit liegt neben der sehr guten Sprachausbildung auch in dem Lehrer- Schüler- Verhältnis, welches sehr gut ist, fast freundschaftlich, aber trotzdem respektvoll. Das Schüler- Schüler- Verhältnis ist auch sehr gut, im Gegensatz zu anderen Schulen. Ein Lehrer berichtet davon, dass man fast so etwas wie einen Elternersatz darstelle und dass die Schüler auch wüssten, dass sie mit den Lehrern sicherlich anders umgehen können, als dies an einem *normalen* Gymnasium der Fall wäre. Positiv wird ebenfalls von den Schülern das Internat beurteilt: Es sei praktischer, weil man alle Freunde nah beisammen hat und mit ihnen gemeinsam lernen kann.

Dem außenstehenden Betrachter fällt beim mehrmaligen Besuch der Schule das enge Miteinander aller im Schulleben involvierten Personen auf. Dies ist auch im Sinne einer positiven Entwicklung in Richtung „Bewegte Schule“ eine essentielle Basis, denn ohne gemeinsame Verständigungsprozesse aller am Schulleben beteiligten Gruppen über das Leben und Lernen in der Schule wird sich eine „Bewegte Schule“ nicht verwirklichen lassen.

5.1.3 Kooperationen und Netzwerke³⁵

Interne Entscheidungen hinsichtlich Bewegung, Spiel und Sport werden laut Aussagen der Lehrer selten von einer einzelnen Fachschaft getroffen. Im Gegenteil sogar: Jede Entscheidung wird mit einem Großteil des gesamten Kollegiums bzw. mit den Leitern aller Fachschaften, mit der Schulleitung und dem Internat besprochen – also nicht nur die Sportlehrer. Diese Kommunikation stellt eine positive Bedingung für die weitere Entwicklung dar, da sich eine „Bewegte Schule“ ohne intensive Kooperation aller am Schulleben beteiligten Gruppen nicht verwirklichen lassen wird. Die Kooperation mit dem außerschulischen Umfeld umfasst außerschulische Bewegungsgelegenheiten für Schüler, die, einerseits von schulischen Personen initiiert werden, jedoch außerhalb des Rahmens schulischer Organisation stattfinden, und andererseits, durch die Integration von Personen des Umfeldes in die eigenen Programme ermöglicht werden (vgl. Thiel et al. 2006, S. 77).

³⁵ Vgl. Quellentext Schule A, S. 9-15.

Externe Kooperationen bzw. Kontakte gibt es zum Sportzentrum *Bushido* mit angegliedertem Fitnesszentrum. Dessen Leiterin ist u.a. mit dem Landessportbund verbunden und bietet ein sehr gutes, breites Angebot zu fairen Preisen. Es wurden auch schon kostenlos Karate und Schnupperkurse angeboten. Der Kontakt mit der Leitung des Sportzentrums besteht schon sehr lange. Die Leiterin hat auch früher schon einmal im Bereich der Mittagsfreizeit gearbeitet. Schüler der neunten Klasse besuchen regelmäßig einmal pro Woche dieses Studio und nehmen auch über dieses Zentrum am Wochenende mit recht gutem Erfolg an Wettkämpfen teil. Des Weiteren gibt es Angebote der benachbarten Eisbahn. Von deren Leitung werden hin und wieder kostengünstige Angebote für die Schule oder einzelne Klassen unterbreitet, die dann natürlich auch genutzt werden.

Eine weitere Kooperation besteht schon einige Jahre mit der Regelschule in W, mit der u.a. Zweifelderballturniere organisiert werden, und die auch regelmäßig an den GutsMuths- Spielen teilnimmt. Die Kollegen der Schule A verfolgen dies mit der Intention, den Schülern bewusst zu machen, dass sie nicht etwas Elitäres darstellen, sondern mit den anderen Schülern regelmäßig in Kontakt treten sollen. Des Weiteren werden auch Kontakte zu Partnermannschaften in der Umgebung geknüpft, mit denen Volleyballspiele durchgeführt werden.

Über Vereine nehmen einige Schüler der Schule A auch an Sportarten wie z.B. Capoeira, Leichtathletik, Rettungsschwimmen, Tennis und Fußball teil. Allerdings besitzen nach eigener Aussage die Sportlehrer nicht allzu enge Verbindungen zu ihnen, da es oftmals die Schüler selbst sind, die einen „Draht“ zu den Vereinen herstellen und sich diesbezüglich bei Freunden und Bekannten umhören. Auch die Erzieher der Internate schauen, wo etwas machbar ist. Ein wesentlicher Faktor ist dabei der Transport der Schüler, der z.T. organisiert werden muss.

Es wird auch mit einigen Eltern an der Schule kooperiert. Fast alle wissen, dass Bewegung mit zum Schulalltag gehört. Engagement äußert sich z.B. in dem Verständnis, dass ein Winterlager stattfindet und man sich finanziell beteiligt. Dazu sind Eltern bereit, ihr Kind zu Wettkämpfen zu transportieren. Einfühlsame Eltern wissen dabei, dass ihr Kind nicht nur acht Stunden zur Schule gehen kann, sondern dass es zwischendurch Bewegungsangebote wahrnehmen muss. Diese Notwendigkeit wird von fast allen Erziehungsberechtigten mitgetragen. Es gibt auch Einzelpersonen, die sich dahingehend engagieren: Eine Mutter hat beispielsweise sehr professionell einen Orientierungslauf organisiert. Andere kümmern sich hingegen um

den Transport der Schüler. Diese Miteinbeziehung der Erziehungsberechtigten bildet einen grundlegenden pädagogischen Rahmen einer „Bewegten Schule“.

In der externen Zusammenarbeit werden noch Reserven erkannt, da versucht wird, einen Großteil über die eigenen Kollegen abzudecken. Es könnte noch eine forcierte Kooperation mit den Vereinen erfolgen. Eine Möglichkeit wäre z.B., Trainer von anderen Vereinen anzusprechen, die kurze Kennenlernveranstaltungen zu den Ballsportarten, das Schwimmen und die Kampfsportarten anbieten könnten. Man sollte diesbezüglich noch direkter auf die Leute zugehen. Die Schüler sind dazu angehalten, sich in das Vereinsleben noch weiter zu assimilieren, da die Schule A nicht die gegebene räumliche „Insellage“ mit den Schülern ausleben soll, sondern dass es eben eine Integration zum näheren und weiteren Umfeld geben muss. Man sei schließlich nicht irgendetwas Elitäres oben auf dem Berg der Schule, sondern ein ganz normaler Mensch und Teil der Gesellschaft. Die Öffnung der Schule ist u.a. eine eminent wichtige Gelingensbedingung für außerunterrichtliche Bewegungsangebote, die fester Bestandteil einer „Bewegten Schule“ sind.

5.1.4 Angebote und Bewegungsaktivitäten

5.1.4.1 Bewegungsräume und Bewegungsaktivitäten³⁶

Die Schule A bietet zahlreiche Bewegungsräume, die differenziert werden können in *Bewegungsräume auf dem Schulgelände, um die Schule herum, in den Internaten sowie in der näheren Umgebung.*

Zu den Bewegungsräumen auf dem Schulgelände zählen der vordere und hintere Schulhof. Der hintere Bereich des Schulhofs wird vorrangig genutzt für kleine Fangspiele, Hüpfspiele sowie das Herumstehen in Grüppchen, um Luft zu schnappen, oder sich über Neuigkeiten auszutauschen. Dort findet insgesamt mehr Aktion als auf dem vorderen Schulhof statt, allerdings nicht so oft mit Bewegung gekoppelt. Auf diesem Teil des Schulhofs sind Ballspiele aus Kostengründen untersagt, weil sonst eine Gefahr für die neue Fassade des Schulgebäudes bestünde.

Andere Schüler wiederum nutzen den vorderen Bereich des Schulhofs, speziell das Areal rund um den Park herum, vorrangig zum Fußball spielen, sitzen dann im Wesentlichen auf den Bänken oder nutzen das Gebiet für kleinere Spaziergänge.

³⁶ Vgl. Quellentext Schule A, S. 16-17.

Der sich auf dem vorderen Schulgelände bzw. neben dem Schulgebäude befindliche Beachvolleyballplatz wurde schon im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft genutzt, auch während der Mittagsfreizeiten zu jeglicher Art von Bewegungstätigkeit. Dies waren einfache kleine Spiele, oder das Netz wurde tatsächlich aufgebaut zum Spielen. Auch der ganze Bereich vor dem Beachvolleyballplatz, der ein bisschen nach unten hin abgesetzt ist, wird zum Fußballspielen, Jonglieren oder Spiele mit dem Springseil genutzt. Auf dem Schulareal, speziell im hinteren Gelände, befindet sich ebenfalls eine Streuobstwiese, die in der Mittagsfreizeit für Angebote wie z.B. Kräutersammeln genutzt wird.

In unmittelbarer Nähe der Schule bzw. um die Schule herum gibt es gleichermaßen zahlreiche Bewegungsräume, die die Schüler nutzen. Hierzu zählen u.a. der Bolzplatz, der während der Mittagsfreizeit für Fußball und Volleyball genutzt wird. Dafür muss lediglich ein Ball im Sekretariat geholt werden. Der Streetballplatz im angrenzenden Neubaugebiet wird ebenso genutzt wie die Eisbahn, das Schwimmbad sowie die beiden Turnhallen. Doch auch das Hallenbad in F sowie das Fitnessstudio am Gleisdreieck werden genutzt. Des Weiteren befindet sich in unmittelbarer Nähe der Schule der Traditionsgarten bzw. Historische Garten, wo Johann Christoph Friedrich GutsMuths 1785 die Grundlagen der neuzeitlichen Körpererziehung auf Deutschlands erstem Gymnastikplatz schuf.



Abb. 5: Historischer Garten



Abb. 6: Historischer Garten

Auf dem Gelände der beiden Internate werden ebenfalls einige Bewegungsmöglichkeiten für die Schüler der Schule A geboten. Die Kleinen, d.h. Klassenstufe fünf bis sieben, sind im Klosterpark in R untergebracht. Dort befindet sich eine große Wiese mit Fußballplatz und Volleyballfeld sowie ein Kneippfad. Die Großen, Klassenstufe acht bis zehn, wohnen im Internat „Haus Landgraf“ in W. Dort befindet sich ebenfalls

eine große Sportanlage mit Basketballplatz und der Möglichkeit, zum Volleyball spielen. Einige von den Schülern stehen sogar um halb sechs auf und gehen freiwillig vor der Schulzeit Joggen.

Nicht allzu weit entfernt von W befindet sich O, wo im Winter Langlauf und Alpin für die Schüler angeboten werden. Dem Betrachter fallen sofort die zahlreichen Bewegungsräume auf dem Schulgelände sowie in der unmittelbaren Umgebung auf. Diesbezüglich besitzt die Schule ausgezeichnete Voraussetzungen, die den Schülern die Umsetzung der eigenen Spiel- und Bewegungsbedürfnisse ermöglichen. Besonders hervorzuheben sind die vorhandenen Natur- Freiräume, in denen die Schüler sich ungestört bewegen, spielen und entspannen können sowie die Unterteilung des Schulareals in unterschiedliche Zonen, die die Schüler für die Wahrnehmung ihrer diversen Bewegungs- und Erholungsbedürfnisse zu nutzen wissen. So schafft das Schulgelände durch seinen Appell-Charakter Bewegungsanlässe und wird zu einem Bewegungs- und Ruheraum für die Schüler (vgl. Laging 2007a, S. 4).

Einziges signifikantes Manko ist die zu kleine Turnhalle, die sich zusammen mit einer Grundschule sowie mehreren Vereinen geteilt werden muss.

5.1.4.2 Bewegungsangebote und Bewegungsaktivitäten³⁷

Die Schule A bietet ihren Schülern ein großes Angebot an Sport- und Bewegungsaktivitäten, die differenziert werden können in regelmäßig organisierte Traditionsveranstaltungen sowie Aktivitäten der Schüler vor der Schule, in den Pausen, in der Mittagsfreizeit, in den Arbeitsgemeinschaften sowie nach der Schule.

Tradition spielt bei den Angeboten eine wichtige Rolle. Auf regelmäßig wiederkehrende Veranstaltungen, die in einem formellen Rahmen durchgeführt werden, legen manche Kollegen der Schule inklusive Schulleitung großen Wert. Immer wiederkehrende Veranstaltungen sind z.B. Streetballturniere, Schwimmfeste, Sportfeste, Wanderungen, Wintersporttage, Zweifelderball- Turniere, Crossläufe, Trainingslager, GutsMuths- Traditionsspiele, etc. Zum Salzmanngeburtstag am 01.10. wird eine Sternenwanderung durchgeführt. Mit den Großen, den neunten Klassen, wird Anfang Juni eine Inselsbergwanderung realisiert. Dort wird, genau wie damals Salzmann mit seinen Zöglingen, auf dem Inselsberg der Sonnenaufgang beobachtet.

³⁷ Vgl. Quellentext Schule A, S. 18-24.

Weitere regelmäßige Veranstaltungen mit Bewegungskontext sind z.B. Sportwandertage, an denen nicht nur gewandert, sondern auch geklettert sowie Tennis und Volleyball gespielt wird. Der sportorientierte Schulleiter wird des Öfteren hervorgehoben: Er selbst ist sportaktiv und unterstützt die Kollegen diesbezüglich stark. Dieser hat z.B. bereits zum dritten Mal initiiert, dass die Schüler zum Jahresausklang um 15.00 Uhr Unterrichtsschluss haben und sich eintragen können, wer von ihnen auf die Eisbahn oder zum Schwimmen geht. Sportorientierte Mitglieder der Schulleitung sind eine wichtige positive Gelingensbedingung für eine „Bewegte Schule“. Für viele Beteiligte der Schule sind Schulfeste, an denen Bewegung mit dem Anderen verbunden wird, selbstverständlich. Solche Bewegungsfeste stellen u.a. „Momente“ einer bewegten Schulkultur dar (vgl. Laging 1997, S. 64).

Für die Durchführung solcher regelmäßigen Veranstaltungen ist eine langfristige Jahresplanung von Nöten. Der Direktor hatte die Idee, einen Schulkalender mit darin enthaltenen sportlichen Jahreshöhepunkten zu kreieren, der von Schülern und Eltern zu einem Euro erworben werden kann. Eine weitere Möglichkeit stellen die Teamberatungen dar, in denen beispielsweise Lehrer und Erzieher festlegen, dass an einem Gruppenabend pro Monat schwimmen gegangen wird.

Der Schulleiter äußerte hinsichtlich der Bewegungsangebote, dass bei den vielen sportlichen Möglichkeiten, angefangen von GutsMuths- Spiele, Wintersporttage, Winterlager der sechsten Klasse über Schwimmfeste bis Sportfeste und weiteren regelmäßig durchgeführten Veranstaltungen, schon mal unterschwellig die Frage auftaucht, ob die Schule A eigentlich ein Spezialgymnasium für Sprachen oder mehr eine Sportschule sei. Sport habe zwar einen wichtigen Stellenwert an der Schule. Trotzdem sei die Frage ein kleines Problem für ihn. Ihm als Schulleiter ist es natürlich ganz wichtig, dass solcherlei Bewegungsangebote und auch jene traditionellen sportlichen Angebote über das Jahr verteilt für die Schüler organisiert werden. Insofern ist es für ihn eine Gratwanderung, die er als Schulleiter diesbezüglich beschreitet, wobei er persönlich davon überzeugt ist, dass man das Eine von dem Anderen gar nicht trennen könne. Des Weiteren fügt er an, dass die Schüler das Engagement der Sportlehrer, die mit vollem Einsatz von früh bis zum späten Nachmittag bei der Sache sind, deutlich spüren.

Bewegungsaktivitäten der Schüler vor Beginn der ersten Stunde beschränken sich auf Joggen, das von einzelnen Schülern am Internat durchgeführt wird sowie bloßes Herumstehen und Erzählen.

Bewegungsaktivitäten in der großen Pause finden ebenfalls in einem informellen Rahmen statt. Dabei sind die meistgenannten sowie beobachteten Aktivitäten das Herumstehen in Grüppchen und Erzählen sowie das Herumlaufen und die Durchführung von Hasche- Spielen bzw. gegenseitiges Necken auf dem Schulhof. Interessant ist hierbei, dass zwar alle Schüler während der Großen Pause das Schulgebäude verlassen müssen, jedoch belegen Schüleraussagen, dass Bewegungsaktivitäten scheinbar von manchen Aufsicht führenden Lehrern durch Ermahnung unterbunden werden. Es wäre günstig für die freie, ungestörte Bewegungsentfaltung der Schüler, wenn die betreffenden Lehrkräfte die Pause nicht als eine schulische Veranstaltung sähen, sondern als Zeit, in der sich die Schüler von den Anstrengungen des Lernens erholen, um sich für die nächsten Anforderungen wieder fit zu machen (vgl. Klupsch-Sahlmann 1995, S. 20). Lehrer benötigen eine gesunde Einstellung zur Bedeutung von Bewegung für das Leben der Schüler während des Schulalltags, denn dies ist eine Voraussetzung für eine sinnvolle Nutzung der Pausen – natürlich unter Wahrung deren körperlichen Unversehrtheit.

Reserven sehen die befragten Lehrer im nicht- angeleiteten Spielgeräteverleih. Es sollten innerhalb der Pausen noch mehr Bewegungsangebote offeriert werden, die nicht immer durch einen Lehrer beaufsichtigt werden müssen, aber zumindest in irgend einer Art und Weise initiiert werden, z.B. durch die Bereitstellung von Bällen.

In der Mittagspause nach dem Mittagessen und vor der sechsten Stunde spielen einige Schüler Fußball auf dem angrenzenden Bolzplatz, laufen auf dem Schulareal herum oder setzen sich ins Schülercafé.

Das Mittagessen nehmen die Schüler in zwei Gruppen ein: Die Klassen fünf bis sieben essen zuerst, gefolgt von den Klassenstufen acht bis zehn. Während die älteren Schüler essen, beginnt die Mittagsfreizeit für die unteren Klassen.

Bewegungsangebote und Aktivitäten während der Mittagsfreizeit finden in einem formellen Rahmen statt. Die Mittagsfreizeit für die fünften und sechsten Klassen ist obligatorisch. Dafür müssen sich die Schüler eine Dekade vorher, bestehend aus einer langen Woche bis Samstag gefolgt von einer kurzen Woche bis Donnerstag, in die angebotenen Mittagsfreizeitaktivitäten eintragen. Wenn ein Kurs voll ist, müssen sie einen anderen belegen. Die Angebote werden von Lehrern, Erziehern und älteren Schülern durchgeführt. Bei „Schüler für Schüler – Angeboten“ gibt es jedoch Lehreraufsicht. Das Angebot an z.T. bewegungsorientierten Tätigkeiten ist dabei schier unerschöpflich: Dazu zählen u.a. Folk dances, Spaziergänge, Pokern, Spiele,

Tanz, Fußball, Kräuter sammeln, Brettspiele, Spiele im Freien, Malen nach Musik, Pantomime, Badminton, Kraniche falten, Igelballmassage, Sticken, Boccia, Basketball, Waldlauf, Basteln, Bauchtanz, kreatives Gestalten, Entspannung, Arabisch Tanzen, Laubsägen uvm. Es geht von A bis Z alles durch, abhängig von den Ideen der beteiligten Personen. Die Intention der Angebote liegt darin begründet, dass eine Reihe von Bewegungsangeboten oder alternativen Angeboten zu der kopflastigen Tätigkeit am Vormittag offeriert werden soll. Die Nachfrage nach bewegungsorientierten und anderweitigen Aktivitäten ist groß, obwohl es den Jahrgängen ab Klassenstufe sieben im Großen und Ganzen freisteht, sich entweder zu entspannen oder sich auf den Unterricht vorzubereiten.

Schülersichtweisen drehen sich um die Mittagsfreizeiten. Einerseits bemängeln die befragten Schüler die limitierten Plätze pro Angebot. Andererseits sei es auch gut, dass sich nur drei Schüler pro Klasse für ein bestimmtes Angebot eintragen können, weil es sonst zu viele Kinder in einem Raum wären und die Luft zu stickig werde. Es wird allerdings die Regelung kritisiert, dass man, wenn ein Kurs bereits voll ist, in einen anderen gehen müsse, auch wenn er einem überhaupt nicht gefällt.

Im Bereich der von der Schule sowie dem Internat organisierten, in einem formellen Rahmen stattfindenden, Arbeitsgemeinschaften bieten die Lehrkräfte der Schule und die Erzieher der Internate eine Reihe von bewegungsorientierten bzw. Bewegung beinhaltenden Angeboten an. Dazu zählen z.B. die Arbeitsgemeinschaften Fotografie, Kampfsport, Musical, Handball, Kreatives Gestalten, Töpfern, Ausdauertraining, Wellness, Volleyball, Fußball, Traditionsturnen, Japanisches Theater, Fit-Mix, etc. Am Mittwoch ist eigentlich jeder Schüler mehr oder weniger verpflichtet, eine Arbeitsgemeinschaft zu besuchen. Da gibt es ein breites Spektrum an sportlichen, künstlerisch- musischen und handwerklichen Beschäftigungen. Wenn ein Schüler nicht an mindestens einer Arbeitsgemeinschaft teilnimmt, muss er ab der achten Klasse dem Vereinsleben von einem der umliegenden Sportvereine beiwohnen. Diese Regelung ist im Hinblick auf die Schaffung von außerunterrichtlichen Bewegungsgelegenheiten sehr positiv zu bewerten.



Abb. 7: AG Traditionsturnen



Abb. 8: AG Traditionsturnen

Von den Schülern werden die Sport AGs sehr gern wahrgenommen. Besonders gefragt sind Kampfsport, Handball, Volleyball sowie Fußball. Ursprünglich war die AG Handball nur für die jüngeren Jahrgänge gedacht. Erstaunlicherweise wollen insbesondere die älteren Schüler daran teilnehmen, sodass nun mehr Große als Kleine dabei sind. Gerade bei den älteren Mädchen ist es so, dass viele Handball spielen möchten, sodass sie also auch tatsächlich ihren Körper fordern wollen. Die AG Kampfsport nimmt sogar an Wochenenden an Workshops und Wettkämpfen teil. Bei der AG Fußball ist ein riesiger Zustrom zu vermelden. Engagement der beteiligten Lehrkräfte ist natürlich auch hierbei vorzufinden. Man spürt die große Motivation und Einsatzbereitschaft der involvierten Kollegen. Bei den angebotenen Arbeitsgemeinschaften ist in der Schule A sowie den beiden Internaten ein deutliches Übergewicht von ca. 70 bis 80 Prozent zugunsten der sportorientierten AGs zu verzeichnen. Dies belegen Lehreraussagen sowie die von der Schule zur Verfügung gestellten Dokumente. Zur Wirkung von sportorientierten Arbeitsgemeinschaften äußert sich eine Schülerin dahingehend, dass sie danach irgendwie viel entspannter sei.

Den beteiligten Kollegen werden adäquate Kompetenzen attestiert. Sichtbar ist dies u.a. dadurch, dass z.B. eine Englischlehrerin eine Handball AG leitet, der Geografie- oder der Chemielehrer Tischtennis und Volleyball spielen, die Erzieher im Internat Ausdauer AG und Wellness AG leiten sowie der Französischlehrer regelmäßig in den Mittagsfreizeiten Fußball spielt. Da gäbe es schon ganz gute Kompetenzen, weil der Sport in der mittleren Generation ja ohnehin viel Platz habe, äußerte der Schulleiter. Bewegungsaktivitäten nach der Schulzeit werden entweder in einem weniger formellen Rahmen von den Erziehern des Internats angeboten, wie z.B. die AGs Ausdauer und Wellness oder sie finden in einem informellen Rahmen statt und

werden selbständig von den Schülern durchgeführt. Dazu zählen u.a. Herumlaufen, Joggen, Volleyball, Basketball und Fußball. Zusätzlich gehen manche ältere Schüler in das schulnahe Fitnessstudio am Gleisdreieck oder nehmen Vereinsangebote, wie z.B. Capoeira, wahr. Besonders häufig gehen sie Joggen oder spielen Volleyball, Fußball sowie Basketball. Doch auch Lehrermeinungen untermauern den Bewegungsdrang der Schüler. So berichtet z.B. der Schulleiter: „Ich denke, dieser Drang sich zu bewegen nach acht Stunden Unterricht und einer Stunde Studierzeit ist bei fast allen Schülern gegeben. (...) Dann wollen sie sich auch bewegen. Das ist natürlich logisch. Außerdem ist ja der Bereich des Internates formal unstrukturierter als die Schule, was auch sein muss, um mal ausbrechen zu können. Und, ich denke, da steht Sport bei vielen an erster Stelle“.³⁸

Eine Reserve betrifft noch das Angebot an Trainingslagern z.B. in Form von kleineren Wettkampfspielen. Im Vergleich zu anderen Schulen sehen einige Lehrer hier noch Potenzial, dass u.a. auch durch den Fokus auf den vielseitigen Spracherwerb begründet ist. Die Schüler sind jedoch sehr leistungsorientiert und streben natürlich auch danach, sich in diesen anderen Sportarten zu verwirklichen. Daher wäre es förderlich, weiter in die Zukunft zu schauen und zu eruieren, wo man sich im Landkreis noch etablieren kann.

Reserven bzgl. der Angebote sieht eine Lehrerin in Entspannungstechniken, wie z.B. Yoga und Qigong, sowie in der Bereitstellung einer regelmäßigen Möglichkeit zum Schwimmen. Allerdings ist ihrer Ansicht nach das Schwimmen auch eine Kosten- bzw. Transportfrage. Gut entwickelt hat sich die AG Kampfsport. Dies passt auch zum Schul- und Sprachenkonzept, denn wenn man asiatische Sprachen wie Japanisch oder Chinesisch lernt, dann liegt es natürlich nahe, dass man sich auch mit den traditionellen Sportarten aus diesen Kultur- und Sprachräumen beschäftigt.

Die Schule A nutzt durch vielfältige Sport, Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten die Chance, ihr Fremdsprachenprofil durch abwechslungsreiche Bewegungsangebote im außerunterrichtlichen Bereich bewegungsorientiert zu gestalten bzw. zu bereichern.

³⁸ QT, S. 23.

5.1.5. Bewegung und Spiel im Unterricht

5.1.5.1 Bewegung im Spannungsfeld mehrerer Faktoren³⁹

Bewegung ist für den Unterricht der Schule A ein bedeutsamer Aspekt, der sich facettenreich darstellt. Verschiedene Faktoren beeinflussen dabei die Integration von Bewegung in den Fachunterricht. So berichten Lehrer und Schüler beispielsweise von unterschiedlichen Bewegungsanteilen in verschiedenen Fächern. Dabei fällt auf, dass es wohl eine dichotome Unterteilung in Fremdsprachenunterricht und Nicht-Fremdsprachenunterricht zu geben scheint. Lehrer begründen dies mit einer kurzschrittigeren Inhaltsvermittlung im Fremdsprachenunterricht. Man hat einen häufigeren Wechsel an Aktivitäten wie z.B. Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen. Es wird die sprachliche Tätigkeit mit Bewegung verbunden. Diese scheinbare Unterscheidung wird auch von den Schülern wahrgenommen: So berichtet ein Schüler, dass Sitzen das wesentliche Merkmal einer typischen Mathematik- Stunde sei. Dagegen schildern andere Schüler, dass in Englisch und Latein viel mit Bewegung verbunden sei, z.B. zum Merken neuer Vokabeln in Form von Spielen.

Das in jedem Klassenraum neu angebrachte Whiteboard erleichtert dabei die Arbeit der Lehrer, indem es verschiedene visuelle Darstellungen ermöglicht: „Ja, da müssen wir immer zuhören, auf Englisch ist das gesprochen (...) manchmal schreibt unser Englischlehrer so ‚L‘ und ‚R‘, immer so abwechselnd ans Whiteboard und da, wenn er immer auf etwas draufklickt, müssen wir z.B. den linken Arm hoch heben und dann ‚rechts‘ sagen. Manchmal machen wir es auch genau umgedreht. Da müssen wir, wenn er auf links drückt, den rechten Arm hoch heben und trotzdem noch ‚links‘ sagen. Das ist dann schon ganz schön schwierig“.⁴⁰ Hier wird Bewegung lernbegleitend zur Vernetzung beider Hirnhälften eingesetzt, indem Kognition mit Bewegung verbunden wird.

Neben der Art des Faches, d.h. Fremdsprachen versus Nicht- Fremdsprachen, scheint ein weiterer Faktor, der die Einbindung von Bewegung in den Fachunterricht bestimmt, das Alter der Schüler zu sein. Lehrer und Schüler berichten, dass Bewegungsanteile im Unterricht mit steigendem Alter der Schüler abnehmen, weil bei den Großen eine Hemmschwelle da sei.

Eine Lehrerin berichtet, dass sie Bewegung in den Englischunterricht häufiger integriere als in den Geschichtsunterricht, weil das mit einer Sprache ihrer Meinung

³⁹ Vgl. Quellentext Schule A, S. 36-42.

⁴⁰ QT, S. 36f.

nach um einiges besser und einfacher ginge. Sie erwähnt in dem Zusammenhang z.B. taktile Reizsetzungen auf dem Rücken durch Buchstabieren neuer Vokabeln mit einem Finger, Pantomime, oder das Zuspiel mit Bällen zum Ermöglichen von Redeanteilen, sodass man beispielsweise am ersten Tag in der Woche auf diese Art und Weise über das vergangene Wochenende reden könne. Solche Bälle, die von den Schülern gefangen werden müssen, bevor sie antworten, hätten mittlerweile ganz viele Lehrer an der Schule. Hier wird von Bewegungen gesprochen, die, wie im Fall der Pantomime sowie des *Rückenschreibens*, gegenstandserschließend in den Fremdsprachenunterricht eingebaut werden.

Nicht nur das Alter der Schüler, sondern auch das Alter der jeweiligen Lehrkraft scheinen die Integration von Bewegung in den Fachunterricht zu beeinflussen. So schildern Lehrer, dass vor allem jüngere Kollegen diesbezüglich offener und sensibler seien. Ähnliche Äußerungen werden auch von Schülern getroffen. Einige Lehrer hören auch aus Schülergesprächen teilweise heraus, dass sie in diversen Fächern sitzen und die Bewegungsangebote scheinbar noch fehlen.

Einen signifikanten Einfluss auf die Überlegungen der Lehrer, Bewegung in ihren Unterricht zu integrieren, übt der Druck aus, alle geforderten Lehrplaninhalte für eine Jahrgangsstufe in der zur Verfügung stehenden Zeit zu schaffen. So entscheiden sich Lehrer des Öfteren, auf Bewegungspausen sowie die mitunter einen Mehraufwand an Zeit implizierenden, „Bewegten Lehr- und Lernmethoden“ zugunsten der Stofffülle zu verzichten.

Wenn bestimmte Lehrer konsequent auf die Einbindung von Bewegungsanteilen in ihren Unterricht verzichten, die Integration also personell abhängig ist, so kristallisiert sich ein weiterer Faktor heraus: Auf der einen Seite stehen Lehrer, die stets darum bemüht sind, einen bewegungsfreundlichen Unterricht zu praktizieren. Ihnen gegenüber positionieren sich manche als „strikte Gegner“. So berichtet eine Lehrerin, dass sie solche Sachen nicht in ihrem Mathematikunterricht mache, weil sie ein solcher Gegner davon sei. Sie hält nach 45 min eine Pause und vergnüge ihre Schüler sozusagen damit, dass sie sie in der Pause bewegt. Sie ist der Meinung, die Schüler sollten lernen, 45 min ganz still dazusitzen.

Eine andere Lehrerin erzählt hingegen, dass es ein zweites Arbeitsverhältnis für sie werden könnte, solche Softbälle [Bälle, die die Schüler fangen sollen, bevor sie antworten] zu organisieren, denn viele Lehrer nutzen diese ihrer Ansicht nach, und die Schüler fänden das ganz toll. Sie lässt z.B. in ihrem Englischunterricht die

Schüler einfach mal spielerisch die Plätze wechseln, gerade nach so einer Phase, wo sie doch länger anstrengend gesessen haben bzw. lässt sie bei Gruppenarbeiten aus jedem Team einen „Spion“ zu einer anderen Gruppe laufen um zu sehen, was die Anderen machen. Sie nutzt dies zum erneuten Energieaufbau für die Schüler, sodass diese nicht eine dreiviertel Stunde auf ihren Plätzen sitzen müssen. Das versuche sie auch bei den Großen. So sind demnach zwei Meinungspole vertreten, zwischen denen an dieser Schule die verschiedenen Auffassungen verortet sind.

Die Einbindung von Bewegung ist weiterhin vom Schülerinteresse sowie -bedürfnis abhängig. Dabei zeigen sie mit fortlaufender Unterrichtsdauer und Tageszeit eine stetige Zunahme des Bewegungsdrangs. Schüler erklären, dass es ihnen in der achten Stunde schwer falle, ruhig sitzen zu bleiben. Beobachtungen bestätigen diese Schülermeinung: „Zwei Schüler wippen mit den Beinen. Ein weiterer sitzt quer zur Bank. Die Lehrerin greift nicht ein... Eine Schülerin sitzt auf ihrem Fuß. Ein anderer kreuzt ständig seine Beine. Nun sitzt ein anderer Schüler am vorderen Stuhlrand und kippelt, wird danach unruhig und rutscht auf dem Stuhl hin und her. Schließlich nimmt er eine liegende Sitzposition ein. Die Lehrerin ignoriert diese Sitzhaltung. (...) Ein Schüler wird ermahnt, mit dem Kippeln aufzuhören. ‚Schüler X‘ kriegt fürs Kippeln einen Punkt abgezogen.“⁴¹ Während hier ein Lehrer diese von den Schülern selbstinitiierten Bewegungen durch Ermahnung unterbindet gibt es andere, die diese Bewegungen tolerieren. Ihnen ist nämlich bewusst, dass das Zeichen sind, die darauf hinweisen, dass es für die Schüler wichtig ist, die Sitzposition einmal zu ändern und bestimmte Muskelgruppen und den Stützapparat zu entlasten. Eine andere Lehrerin bestätigt diese Meinung und bezeichnet das Zappeln als „Alarmsignale des Körpers“, dass dieser folglich nicht mehr arbeiten könne: Es sei wissenschaftlich belegt, dass die Aufnahmefähigkeit der Kinder mit steigender Dauer abnimmt und solche Alarmsignale nichts mit Ungezogenheit oder mit Kasprigkeit zu tun hätten. Eine weitere Kollegin, die verschiedene Sitzvarianten mit den Schülern übt sowie kleine Bewegungsspiele in den Unterricht einbaut, berichtet von der positiven Resonanz seitens der Schüler: Sie habe noch nie erlebt, dass die Kinder sitzen geblieben sind. Diese hätten dann alle mitgemacht.

Die Tischanordnung sowie die Klassenstärke sind weitere Aspekte, die die Bewegungsintegration beeinflussen können. An dieser Spezialechule für Sprachen werden Fremdsprachen vorwiegend in Kleingruppen unterrichtet. Daher scheint eine

⁴¹ QT, S. 40.

bewegungsanregende Tischordnung innerhalb des Klassenraums möglich, die von einigen Lehrern auch umgesetzt wird. So werden z.B. die Zwischenräume relativ groß gelassen, sodass ungehindertes Bewegen möglich ist. Des Weiteren wird u.a. versucht, die ersten beiden Bankreihen für frontale Tätigkeiten quasi zu reservieren, wo die Schüler einen guten Blick auf die entsprechenden Medien haben sollten, und für die Arbeit in Gruppen eher so etwas, was vom Lehrer wegführt, wo die Schüler für sich sind und ihr kleines Refugium haben. Es wird versucht so einzurichten, dass Bewegungsmöglichkeiten vorhanden sind, dass nicht schon bereits durch die Aufstellung der Tische Bewegungen eingeschränkt werden.

Die Arbeit in Kleingruppen mit bis zu acht oder neun Schülern scheint für die Lehrtätigkeit einige Vorteile zu bringen, wie z.B. eine bessere individuelle Kontrolle, häufigere Korrekturmöglichkeiten und eine größere Anzahl der sprachlichen Aktivitäten für jeden einzelnen Schüler.

Auch die Jahreszeit hat Einfluss auf die Bewegungsanteile im Unterricht der Schule. So wird von einigen Lehrern erzählt, dass sie im Sommer während des Unterrichts häufiger aus dem Klassenraum in die freie Natur als alternativen Lernort gehen als im Winter. Auf diese Weise werden fünf bis zehn- minütige Pausen z.B. für externes Vokabeltraining oder das Einprägen von neuem Unterrichtsstoff genutzt. Die Schüler finden diese Abwechslung natürlich gut. Dies wurde ebenfalls im Rahmen des Englischunterrichts beobachtet.

5.1.5.2 Gegenstandserschließende und lernbegleitende Bewegungen⁴²

Bewegung kommt in der Schule A facettenreich in einigen Unterrichtsfächern vor. Lehrer- und Schülermeinungen sowie Beobachtungen beschränken diese Aktivitäten jedoch vorrangig auf den Fremdsprachenunterricht sowie Fächer wie Sozialkunde und Geschichte. Es kann eine Unterscheidung getroffen werden in gegenstandser-schließende Bewegungsaktivitäten, d.h., der zu vermittelnde Sachgegenstand wird erst durch die Bewegung (besser) erschlossen, sowie lernbegleitende Handlungen, d.h., die Bewegung begleitet das Lernen. Viele Arbeiten aus unterschiedlichen Lernbereichen lassen sich durch ein „Bewegtes Begreifen“ besser leiblich durchdringen und das Wissen auch zu einem Körperwissen transformieren (vgl. Laging 2006b, S. 9).

⁴² Vgl. Quellentext Schule A, S. 42-44.

Schüler berichten von Unterrichtsbeispielen mit gegenstandserforschenden Bewegungsaktivitäten: Im Geschichtsunterricht wurde das Thema Religion im Mittelalter behandelt, speziell ein Kloster in Cluny, Frankreich. Zum Abschluss dieser Thematik ist die Klasse hinaus in die Natur gegangen um zu messen und sich vorstellen zu können, wie groß das 183 m lange Kirchenschiff eigentlich ist. Hier wurde Bewegung nicht nur gegenstandserforschend eingesetzt, sondern dies passierte ebenfalls an einem alternativen Lernort, also nicht dem Klassenraum.

Ein anderes Beispiel, wo Bewegung gegenstandserforschend in den Lernprozess integriert wird, stammt aus dem Arabischunterricht: Hier wurde Yoga mit den Schülern in Kreisauflistung ausprobiert, indem die jeweiligen Kommandos der Lehrerin auf Arabisch gegeben wurden. Nach dreimaliger Anleitung durch die Lehrkraft wurde das Kommando an die Schüler übergeben. Die Pädagogin bemüht sich, immer etwas Bewegung einzubauen, weil sie es als wichtig empfinde und merke, wie dankbar dies die Schüler auch annehmen und wie bemüht sie auch wären, anschließend wieder zur Ruhe zu kommen, weil sie nämlich Angst hätten, dass sie es sonst irgendwann nicht mehr machen dürften, betont die Lehrerin.

Einzelne Unterrichtsphasen werden auch im Englischunterricht an alternativen Lernorten wie der Natur durchgeführt – diesmal jedoch im Kontext von lernbegleitenden Bewegungsaktivitäten. Im Englischunterricht wurde z.B. beobachtet, dass die Schüler nach Anweisung des Lehrers Notizen und Arbeitsblätter mit ins Freie nahmen und sich Fakten in der Natur einprägen sollten. Der Lehrer sagte dazu, dass er für die nächsten 10 min keinen Schüler draußen sitzen sehen möchte, und dass sich alle Schüler beim Auswendiglernen bewegen sollen. Anschließend bewegten sich die Schüler in Pärchen über das Schulareal und hatten freie Wahl des Ortes, an dem gelernt und gelaufen wird. Trotz der schönen, neuen Räume der Schule werde dies immer so eine Sache bleiben, die den Schülern auch wichtig ist, verriet er.

Auch innerhalb des Klassenraums wurden lernbegleitende Bewegungsaktivitäten beobachtet und es wurde von ihnen berichtet. So erzählen Lehrer, dass sie beispielsweise Mannschaftsspiele durchführen, bei denen die Schüler vor an die Tafel rennen müssten. Diese kommen gut an, weil sich die Schüler gern bewegen. Da ein Großteil der Schüler von den Lehrern als *pfllegeleicht* bezeichnet wird sowie deren überdurchschnittliche Lernmotivation auch beobachtet wurde, verwundert es nicht, wenn ein Lehrer schildert, dass er für spezielle Aufträge den Schülern freistellt, sich entweder im Raum zu bewegen oder auch mal raus zu gehen. Man kann sich

auf die Schüler verlassen, weil sich eigentlich jeder an die Anweisungen hält und diese Möglichkeit als Zugeständnis ansieht. Im Deutschunterricht werden des Öfteren Schleichdiktate und Laufdiktate eingebaut, um den Schülern Bewegungsmöglichkeiten zu geben. Auch hier wird bei geeigneter Wetterlage relativ häufig die Natur als alternativer Lernort genutzt, weil die Schule dafür ein hervorragend geeignetes Areal besitzt.

5.1.5.3 Organisatorisch bedingte selbst- und fremdbestimmte Bewegungen⁴³

Bewegung im Unterricht der Schule A kann ferner differenziert werden in organisatorisch bedingte selbst- und fremdbestimmte Bewegungen. Beispiele für selbstbestimmte organisatorisch bedingte Bewegungsaktivitäten wurden u.a. im Englischunterricht beobachtet: Die Schüler verteilten sich im Raum und bildeten Paare. Sie suchten sich einen Tisch und erledigten die gestellte Aufgabe über Alaska. Die Schüler liefen bei Bedarf zurück zu ihrem Platz und durften sich für die Aufgabe frei bewegen. Jene Schüler, die fertig waren, fanden selbständig auf ihre Plätze zurück. Sie konnten ihr Arbeitsblatt kontrollieren, indem sie erneut aufstanden und es mit dem korrekt ausgefüllten Arbeitsblatt auf dem vorderen Tisch verglichen. Sie durften, wenn sie etwas nicht verstanden haben, das Wörterbuch auf dem Lehrertisch mitbenutzen. Hierbei bewegten sich die Schüler aufgrund der Organisationsform von einem Ort zum anderen, und sie konnten selbst über diese Aktivität entscheiden.

Im Gegensatz dazu gibt der Lehrer bei fremdbestimmten organisatorisch bedingten Bewegungsaktivitäten die Wege oder Orte vor: Beobachtet wurde z.B., dass die Lehrerin einen Schüler aufforderte, das Fenster zu öffnen. Alle Schüler sollten aufstehen und sich in alle vier Ecken danach sortieren, mit welchen Medien sie recherchieren – in Fachzeitschriften, Büchern, in der Bibliothek oder im Internet. Jede Ecke im Raum war ein Sammelpunkt für das entsprechende Medium. Die Schüler sollten überlegen, warum sie gerade dieses Medium nutzen.

Ein weiteres Beispiel wurde im Arabischunterricht beobachtet: Die Lehrerin sagte [auf Arabisch]: „Schüler X, geh und öffne das Fenster“. Die Schülerin stand auf und öffnete es. Schüler können allerdings auch selbst organisatorisch bedingte Bewegungen hervorrufen: Beobachtet wurde z.B., dass ein Schüler ein Kommando auf Arabisch gab, welches eine Reaktion durch einen Mitschüler hervorrief. Aufgaben

⁴³ Vgl. Quellentext Schule A, S. 44-45.

waren hier u.a. PC anschalten, Licht ausschalten, Fenster öffnen, ‚Hallo‘ an die Tafel schreiben, ein arabisches Wort an die Tafel schreiben, etc.

5.1.5.4 Engagierte Lehrer⁴⁴

Es gibt an dieser Schule Lehrer, die sich über die bisher genannten Bewegungsaktivitäten hinaus intensiv mit der Thematik auseinandersetzen und die Schüler offensiv darauf aufmerksam machen, ihre Sitzposition regelmäßig zu verändern, um so für ein *aktives, dynamisches Sitzen* als ein Element der „Bewegten Schule“ zu sorgen. Beispiele dafür sind u.a. den Stuhl herumzudrehen, sich mal vorn zu entlasten, den Oberkörper um 90 Grad zu drehen, etc. Dieses angesprochene Lehrerverhalten wurde auch in deren Unterricht beobachtet.

Jene Lehrer, die nach eigener Aussage sowie durch beobachtetes Verhalten Bewegungsaktivitäten explizit in ihren Fachunterricht einbauen, geben folgende Hinweise und Anregungen, worauf man achten sollte: Sie versuchen Bewegungspausen einzuarbeiten, soweit es geht. Sie versuchen dies auch stets situativ nach ihren Beobachtungen zu gestalten, je nachdem, wie die Schüler drauf sind; ob sie sehr müde sind oder ob sie einen motivierten und aufgeweckten Eindruck machen. Eine weitere Lehrerin versucht dies auch von Zeit zu Zeit mit ein bisschen Musik zu unterstützen, um die Arme und Beine auszuschütteln und ein paar Aerobicübungen zu integrieren. Als ganz wichtig wird auch das regelmäßige Lüften angesehen und im Sommer auf jeden Fall das Hinausgehen in die Natur.

Eine Lehrerin berichtet von einem Buch mit dem Titel „Bewegte Pausen“, in dem sie ein paar Sachen unterstrichen habe. Man müsse aber dranbleiben, weil man auch wieder viele Sachen vergisst. Interessant ist hierbei, dass gerade jene Lehrer, die bereits auf verschiedene Art und Weise Bewegung in ihren Fachunterricht integrieren, sich noch weitere Gedanken über Verbesserungsmöglichkeiten machen und sich des Öfteren hinterfragen.

Die Kompetenzen der Kollegen der Schule A für die Integration von Bewegung und Spiel im Fachunterricht fasst eine Lehrerin wie folgt zusammen: „Jetzt Bewegung, also einerseits denke ich, dass unser Kollegium methodisch sehr fit ist und dass viele oder mehr als an anderen Schulen, also auch sehr viele Komponenten miteinbezogen werden. An anderen Schulen, da gibt es einfach so viele Lehrer, die sagen ‚So

⁴⁴ Vgl. Quellentext Schule A, S. 45-46.

ein Quatsch! Hier immer dieses Aufstehen und Bewegen und immer schön sitzen bleiben', oder so. Ich denke, dass wir da schon viel, oder mehr als an anderen Schulen (machen), aber letzten Endes kann ich nur mit gutem Gewissen für das sprechen, was ich mache".⁴⁵ Beobachtungen in Zweierteams über mehrere Tage scheinen diese Aussage zu belegen: Es ist ein sehr junges Kollegium [34 Jahre im Durchschnitt]. Die Schule besitzt beste materielle Ausrüstung verschiedenster multimedialer Art. Es gibt funktionell eingerichtete Klassenräume, motivierte und methodisch versierte Lehrer sowie motivierte, disziplinierte und kluge Schüler. Die Englischkenntnisse der Schüler liegen deutlich über dem Normalstand der anderen Gymnasien.

5.1.5.5 Bewegungspausen im Unterricht⁴⁶

Bewegungspausen sind ein weiteres Merkmal für den Fachunterricht der Schule A. Im Rahmen einer „Bewegten Schule“ meint die Bewegungspause im Unterricht die Idee, im Unterricht jeweils die individuellen Dispositionen von Kindern an den für sie unterschiedlich verlaufenden Schultagen zu berücksichtigen. Das Interesse der Schüler am Unterricht, ihre Konzentrationsfähigkeit und ihr kognitives Leistungsvermögen lassen sich nicht in die durch die Schulorganisation vorgegebene 45 min-Taktung pressen. Wenn Kinder und Jugendliche unaufmerksam werden, Lustlosigkeit zeigen oder ihr Verhalten durch motorische Unruhe gekennzeichnet ist, kann dies ein Zeichen dafür sein, dass sie eine andere Aktionsform wollen. Oft bietet sich hier eine Bewegungspause an (vgl. Klupsch-Sahlmann 1995, S. 18).

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie manche Lehrer ihren Schülern Bewegungs- bzw. Entspannungspausen einrichten, um sie so wieder aufnahmefähiger werden zu lassen. Dazu gehören u.a. Klatschübungen, die Aktivierung einzelner Körperteile, Wirbelsäulengymnastik und Massagen am Hinterkopf, den Schläfen sowie der Stirn, etc.

Es werden innerhalb der Stunde Bewegungspausen durchgeführt, d.h., entsprechend einfach nur zur Auflockerung bzw. durchaus auch kurze Entspannungsphasen mit eingebaut, wo die Schüler kurz ruhen können. Andere Kollegen setzen Bewegungspausen laut eigener Aussage auch gleich zu Beginn einer Unterrichts-

⁴⁵ QT, S. 48.

⁴⁶ vgl. Quellentext Schule A, S. 46-48.

stunde ein, wenn sie merken, dass die Schüler gegen Ende eines langen Schultages erschöpft wirken.

Wichtig sei nur, dass man den Schülern begründet, warum man etwas ausgewählt hat und wieso es ihnen gut tun wird. Dass solche Übungen nicht nutzlos sind, verdeutlicht folgender Sachverhalt: Einige Schüler aus der achten Klasse massieren sich regelmäßig gegenseitig den oberen Hals und die Schulterpartien, weil sie dies voriges Schuljahr bei einer Chinesischen Kollegin in Qigong mitgemacht haben.

Gezielt eingesetzte Bewegungspausen für einzelne z.T. hyperaktive Kinder können das Unterrichten für den Lehrer erleichtern. So werden regelmäßig bestimmte Schüler in das Sekretariat schickt, um Materialien, wie z.B. Büroklammern, bei der Sekretärin zu holen. Das Sekretariat ist im Gebäude nebenan. Somit müssen sie über den Hof laufen und können damit ihre überschüssige Energie abbauen. Dies funktioniert sehr gut. Die Schüler sind ruhiger und konzentrierter für den Rest der Stunde.

Reserven sehen die befragten Lehrer im Fachunterricht, wo noch mehr Bewegungspausen und Bewegungsaktivitäten durchgeführt werden sollten.

Es gibt auch Meinungen, die die scheinbare Regelmäßigkeit der Durchführung von Bewegungspausen bzw. Bewegungsphasen im Unterricht relativieren: Eine Kollegin glaubt nicht, dass diese Bewegungsphasen kontinuierlich durchgeführt werden. Diese Aussage deckt sich mit dem aus der Datenerhebung resultierenden Widerspruch: Während mehrere Lehrer von Realisationen der Bewegungsintegration in ihrem eigenen Unterricht berichten, reflektieren die befragten Schüler so gut wie keine Maßnahmen ihrer Lehrer zum Thema „Bewegungspausen“: Sie blieben ansonsten eigentlich immer auf ihren Stühlen sitzen, erzählt eine Schülerin. Diese Aussage deckt sich auch mit den durchgeführten Stundenbeobachtungen, in denen in 23 beobachteten Unterrichtsstunden keine einzige Bewegungspause entdeckt wurde.

5.1.6 Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport

In Bezug auf die Frage, warum Bewegung, Spiel und Sport in den gesamten Schulalltag integriert werden sollten, äußert sich der Schulleiter wie folgt: „Ich denke, dass weiß man als Pädagoge, dass das Eine mit dem Anderen einhergehen muss, und ich kann von den Kindern nicht verlangen, dass die Schüler acht Stunden konzentriert, und das machen die Schüler schon in der fünften Klasse bei uns, acht

Stunden konzentriert im Unterricht arbeiten können. Das fällt einem als Erwachsenen schon schwer, wenn man das bei Hospitation oder Weiterbildung mal miterlebt, sondern dass es dazwischen einen Ausgleich geben muss. Und dieser Ausgleich kann eigentlich nur über Bewegung bestehen. Da, denke ich mal, zeichnet sich das logischerweise für jeden ab. Das muss natürlich maßvoll sein, es muss ein ausgewogenes Verhältnis sein, aber das sollte versucht werden zu erreichen“.⁴⁷ Hier wird bereits angedeutet, dass Bewegung sich an dieser Schule zu einem bedeutenden Teil einer pädagogisch orientierten Schulkultur entwickeln soll (vgl. Laging 1997, S. 64).

Eine Lehrerin meint, dass eine Reserve darin bestünde, dass man die Kollegen gemeinsam einstimmt auf die „Bewegungsfreundliche Schule“. Diese Bereitschaft erreicht man allerdings nur, indem dies mit Allen praktiziert werde. Dahingehend müsse eine interne Schulweiterbildung angeboten werden. Ein zweiter Aspekt sei jener, wie man das Schulareal gezielt zu einem „Bewegungsfreundlichen Schulgelände“ ausbauen kann. Diesbezüglich sollte daher eine Arbeitsgruppe gebildet werden, oder es könnte auch Thema einer Projektarbeit sein. Wichtig ist hierbei die Involvierung der Schüler. Ein dritter Punkt betrifft das Internat: Es sollte auch von Seiten des Internats ein Plan existieren, in dem fixiert werden müsse, dass von einem der Gruppennachmittage pro Monat immer ein Sportnachmittag dabei ist. Einen letzten Aspekt betrifft ihrer Meinung nach das Schwimmen. „Das Schwimmen ist für mich das A und O, und das Schwimmen muss unbedingt mit in dieses Konzept *„Bewegungsfreundliche Schule!“*“⁴⁸ Die damit verbundene Kostenfrage könne man evtl. dadurch lösen, indem man z.B. über den Freundeskreis der Schule sozial schwächer gestellten Kindern ermöglicht, lediglich den halben Eintrittspreis bezahlen zu müssen. Diese Überlegungen der involvierten Personen zeugen von einer intensiven und bewussten Auseinandersetzung mit der Thematik.

Hinsichtlich des Stellenwerts von Bewegung, Spiel und Sport sowie des Konzepts der „Bewegten Schule“ meint eine in dieser Beziehung aktive Lehrerin: „Also ich würde sagen, dass das ein hoher Stellenwert ist, weil das einfach auch bedingt ist durch die Konzeption. Wir sind ja eine [gebundene] Ganztagschule, und (...) es war uns ja klar, wenn die so ein hartes Pensum haben, also Unterricht bis acht Stunden, dass man natürlich dort auch Bewegungsmöglichkeiten geben muss, um überhaupt

⁴⁷ QT, S. 31.

⁴⁸ QT, S. 13.

diesen langen Schultag einfach auch zu bestehen. Und ich denke immer, man sagt immer, alles, was an einer Schule Bewegung nicht verhindert, ist ‚Bewegte Schule‘, und das machen wir eigentlich auch. Und ich meine, das ist erst einmal ganz wichtig, so eine Idee, oder dieser Gedanke ‚*Bewegungsfreundliche Schule*‘, der muss eben auch von allen Kollegen getragen werden! Das ist wichtig“.⁴⁹

Die Bedeutung von Bewegung liegt nach Ansicht eines Lehrers darin begründet, dass es für ihn nicht vorstellbar wäre, einfach ohne Bewegung, Spiel und Sport zu leben. Er versuche an der Schule zu vermitteln, dass es nicht immer um Leistung gehe, sondern dass es sehr wichtig sei, sich zu bewegen und Bewegungserfahrungen zu sammeln. Wichtig für ihn sei weiterhin, dass vor allem die Schüler lernen, dass Bewegung Spaß macht und man das zwischendurch braucht.

„Bewegtes Lernen“ stellt ein basales Strukturmerkmal einer „Bewegten Schule“ dar (vgl. Thiel et al. 2006, S. 60). Es beruht auf der Annahme, dass eine kindgerechte Unterrichtsgestaltung die Rhythmisierung von Konzentration und Entspannung, von Ruhe und Bewegung sowie geistiger und körperlicher Aktivität beachten soll (vgl. Illi 1995, S. 409).

Die Bedeutung von Bewegung für den Fachunterricht wird von einigen Lehrern erkannt: Bewegung sei wichtig für den Lernprozess, da man mit Bewegung einfach viel besser lerne, weil es eine ganze Menge an Bewegung zur Vernetzung der beiden Hirnhälften gebe, um einfach erfolgreicher sich Wissen anzueignen. Des Weiteren wird Bewegung im Unterricht als Medium zur Informationsaufnahme sowie zum Anker setzen und natürlich zum Energieaufbau in der achten Stunde eingesetzt. Außerdem mache Bewegung im Unterricht Spaß und Freude und gehöre demnach zum Lernen genauso dazu. Schließlich merke man sich das, was man mit Freude erlernt, viel besser, weiß eine diesbezüglich aktive Lehrerin dazu zu berichten. Doch auch den Schülern der Schule A wird die Bedeutung von Bewegung immer bewusster: So meint ein anderer Lehrer, dass es für sie wichtig sei, sich auf eine gewisse Art und Weise ein bisschen auszulasten. Es erschließt sich den Schülern immer deutlicher, wie wichtig es ist, nicht nur dazusitzen und zu lernen, in irgendetwas einzutauchen, sondern sich auch zu bewegen.

Input für die eigene Lehrtätigkeit erhalten interessierte Lehrer aus Weiterbildungen, Fachzeitschriften sowie der internen Kommunikation im Kollegium. An dieser Schule scheint dabei ein besonderes Merkmal die gegenseitige Hilfe unter den Lehrern zu

⁴⁹ QT, S. 13.

sein. So wird beispielsweise erzählt, dass im Englischunterricht in Teams gearbeitet wird. Da gibt es einen Teamleiter für jede Jahrgangsstufe und es wird sich viel abgesprochen. Das äußere sich in einem ständigen Geben und Nehmen, was von den Beteiligten als glücklicher Umstand gewertet wird.

5.1.7 Argumentationsfiguren

Die Schule A setzt sich nach Auswertung aller erhobenen Daten äußerst offensiv mit der Integration von Bewegung, Spiel und Sport im gesamten Schulalltag auseinander. Bewegung wird an dieser Schule vor allem mit der Intention verbunden, die durch die große kognitive Belastung entstehenden bewegungsbezogenen Defizite zu kompensieren. Dies wird durch den rhythmisierten Vor- und Nachmittagsunterricht mit den darin eingebundenen, bewegungsorientierten Mittagsfreizeiten, die sich nach der achten Stunde anschließenden sport- und bewegungsorientierten Arbeitsgemeinschaften sowie durch bewegungsimplicierende Lehr- und Lernmethoden erreicht.

Des Weiteren wird von einigen Lehrern der Schule vermittelt, dass erfolgreiches Lernen ohne Bewegung nur schwer bzw. gar nicht realisiert werden kann, denn Bewegung und Kognition schließen einander nicht gegenseitig aus, sondern sind eng miteinander verbunden.

Eine dritte Argumentationsfigur basiert auf der Perspektive, dass Bewegung einfach Spaß bereitet sowie integrativer Teil der schulischen Bildung und Genese des Menschen ist.

5.1.8 Gelingensbedingungen und Entwicklungspotenziale

5.1.8.1 Fördernde Bedingungen

Eine Reihe von positiven Faktoren fördert an dieser Schule die Art und Weise der Integration von Bewegung, Spiel und Sport. Das Schulkonzept mit der reichhaltigen Palette an sport- und bewegungsorientierten Angeboten fördert den notwendigen Ausgleich zwischen kognitiver und körperlicher Betätigung. Das durch die erhöhte Stundenbelastung entstehende Sportstundendefizit wird mittels der Arbeitsgemeinschaften kompensiert. Zusätzlich ist jeder Schüler dazu verpflichtet, an mindestens einer AG zu partizipieren. Während der großen Pause ist es für jeden Schüler

verbindlich, das Schulgebäude zu verlassen. Die Teilnahme an den Mittagsfreizeiten ist für die fünften und sechsten Klassen obligatorisch. Durch das Ganztagschulmodell in gebundener Form können zusätzliche Zeiträume für Bewegung, Spiel und Sport erschlossen sowie eine bessere Nutzung der Infrastruktur realisiert werden, als es an einer Halbtagschule möglich ist. Die Schule nutzt die umliegenden räumlichen Ressourcen wie z.B. die Eisbahn, beide Turnhallen, das Schwimmbad, das Hallenbad sowie das schuleigene große und grüne Areal für bewegungsorientierte Angebote. Eng damit verbunden sind die immer wieder stattfindenden Traditionsveranstaltungen wie z.B. GuthsMuths- Traditionsspiele, Wintertage, Sportfeste, Wanderungen und Turniere, auf deren regelmäßige Durchführung manche Lehrer sowie die Schulleitung großen Wert legen. Sie erwarten von den Schülern auch, sich in die umliegenden Vereine zu integrieren, damit keinerlei elitäre Gedanken Nährboden finden. Durch den geplanten Neubau des Internats und der Kleinsportanlage direkt neben dem Schulareal sowie die bald abgeschlossene Turnhallenrenovierung wird die verbesserte Infrastruktur das Angebot bzgl. Bewegung, Spiel und Sport deutlich unterstützen, weil u.a. auch dadurch Zeit intensiver und optimaler genutzt werden kann. Dies wird sich nicht nur positiv auf die Arbeit der Lehrer auswirken, sondern ebenfalls auf die Schüler ausstrahlen.

Einige Kollegen haben sich schon mit der Neugründung der Schule Gedanken über potentielle Inhalte des Konzepts der „Bewegten Schule“ gemacht. Ein motiviertes Kollegium, unterstützt von einem sportorientierten und selbst sportaktiven Schulleiter, kann sich das überdurchschnittlich positive Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern sowie zwischen den Schülern untereinander gewinnbringend für die Integration von Bewegung, Spiel und Sport im gesamten Schulalltag zunutze machen.

Die Kompetenzen der involvierten Lehrer und das Engagement der Sportlehrer sowie derjenigen Kollegen, die sich ebenfalls vielversprechend in die Arbeitsgemeinschaften und die Mittagsfreizeiten einbringen, tragen aussichtsreich zur Umsetzung der Angebote bei.

Konkrete Planungen für das Schulareal sowie das Bewusstsein darüber, die Schüler diesbezüglich ebenso einzubinden, lassen auf eine positive zukünftige Entwicklung bzgl. Bewegung, Spiel und Sport an der Schule A hoffen.

Einen weiteren förderlichen Faktor stellt das zuvor ebenfalls bereits thematisierte Bewegungs- und Gesundheitsbewusstsein der Schüler dar. So führen viele von

ihnen nicht nur selbständig vor bzw. nach der Schule in vakanten Zeiten sportliche Aktivitäten durch, sondern suchen auch den Kontakt zu Vereinen in der Umgebung und nehmen die von der Schule offerierten Sport- und Bewegungsangebote sehr positiv an.

Die befragten Kollegen berichten, dass die meisten Eltern der Schüler wissen, dass für die Bewältigung der hohen geistigen Anforderungen Bewegung einfach zum Schultag dazugehört bzw. dazugehören muss. Einige von ihnen unterstützen die Schule bei der Durchführung von Angeboten, deren Finanzierung sowie damit verbundenen Transportfragen.

Die Schule A präsentiert sich dem Besucher sowie nach Auswertung aller erhobenen Daten bzgl. der Einbindung von Bewegung-, Spiel- und Sportaktivitäten im gesamten Schulalltag folgendermaßen: Klassenräume können zu Bewegungsräumen werden, „Bewegtes Sitzen“ stellt eine wirksame Prävention gegen Sitzschäden dar und beeinflusst das Konzentrationsvermögen der Schüler positiv, Chancen eröffnet themenbezogenes Unterrichten mit bewegungsimplizierenden Lehr- und Lernmethoden (vgl. Klupsch-Sahlmann 1995, S. 19). So können Schüler handelnd lernen und gleichzeitig lange Sitzzeiten vermeiden. Schulische Bewegungsräume werden entsprechend anregend gestaltet und eröffnen den Schülern neue Bewegungschancen in den Pausen. Man macht sich diesbezüglich gewinnbringende Gedanken. Außerunterrichtliche Bewegungsanlässe werden den Schülern zahlreich geboten. Der Sportunterricht gehört ebenso dazu wie das ausgeprägte Gesundheits- und Bewegungsbedürfnis der Schüler. Aber nicht die Summe möglichst vieler Elemente formt das Profil einer „Bewegten Schule“, sondern die Intensität, mit der diese den Kindern nahe gebracht werden (vgl. ebd., S. 17). Diesbezüglich sind alle involvierten Personen auf einem vielversprechenden Weg.

5.1.8.2 Hemmende Bedingungen

Das Konzept bzw. die Idee einer „Bewegten Schule“ muss zuallererst vom gesamten Kollegium getragen werden. Dies scheint an dieser Schule nicht hundertprozentig der Fall zu sein. Es gibt manche Lehrer, die nach eigenen Aussagen „Gegner“ von Bewegung implizierenden Lehr- und Lernmethoden sind. Dies scheint nicht nur ein Altersfaktor, sondern hauptsächlich ein Auffassungsaspekt zu sein, wenn es beispielsweise darum geht, die Häufigkeit an bewegungsorientierten Traditionsveranstaltungen in Frage zu stellen, einem bewegungsfreundlichen Ausbau des

Schulareals skeptisch gegenüber zu treten sowie den natürlichen Bewegungsdrang der Schüler während der großen Pause durch Ermahnung zu unterbinden.

Die bereits genannte Hallenproblematik wirkt sich zusätzlich erschwerend hinsichtlich der Durchführung der Arbeitsgemeinschaften aus. Eine Turnhalle wird zwar gerade saniert, ist aber für die simultane Durchführung von zwei Arbeitsgemeinschaften eindeutig zu klein, gerade, wenn es z.B. Handball und Volleyball tangiert. Die alte Halle ist laut Schüleraussagen für manche Angebote unter den gegebenen Bedingungen zu klein. Tendenziell wird sich diesbezüglich die Lage noch verschlimmern, denn die Schüler der neu gegründeten Schule werden älter, und es kommen daher die elften und zwölften Klassen hinzu, die nachmittags und abends ebenfalls die räumlichen Ressourcen nutzen wollen.

Ein weiteres Problem betrifft das Alter der Schüler in Verbindung mit den differenzierten Ausgangszeiten in den beiden Internaten: Schüler der siebten Klassenstufe können z.B. abends nicht mehr Angebote des Sportzentrums am Gleisdreieck wahrnehmen, weil entweder keine Waldbahnen mehr fahren und / oder deren Ausgangszeiten mit der potentiellen Nutzung kollidieren.

Nachholbedarf herrscht nach eigenen Angaben auch bzgl. der Kooperation mit umliegenden Sportvereinen. Viele Angebote werden zwar durch das Engagement der Kollegen getragen, eine noch aktivere Involvierung der Vereine wäre jedoch unter Umständen möglich. Ein direkteres Zugehen auf die entsprechenden Personen würde in diesem Zusammenhang eine begünstigende Maßnahme darstellen.

5.1.8.3 Resultierende Entwicklungspotenziale

Einige Anregungen können für die Schule gegeben werden: Eine Möglichkeit bestünde z.B. in der Organisation von Kennenlernveranstaltungen, in denen Trainer von Vereinen ihre spezielle Sportart vorstellen und sie den Schülern dadurch näher bringen könnten. Häufigere Vergleiche in Form von Wettkampfspielen mit anderen Schulen im Landkreis wären auch eine Option, bei denen sich die ohnehin leistungsorientierten Schüler der Schule A ebenfalls sportiv beweisen könnten. Interne Schulweiterbildungen hinsichtlich „Bewegter Lehr- und Lernmethoden“ sowie Bewegungspausen im Unterricht für das gesamte Kollegium würden eventuell bestehende Zweifel verringern, damit z.B. die nicht- beobachteten Bewegungspausen häufiger eingesetzt werden. Eng verbunden damit ist auch der wünschenswerte Abbau der offensichtlich vorhandenen Hemmschwelle bei den größeren Schülern,

Bewegung im Unterricht zu akzeptieren, indem man sie offensiv auf den Gewinn bzw. den Nutzen aufmerksam macht. Vielleicht wäre es auch möglich, *neue* Kollegen in die Mittagsfreizeiten zu integrieren, die bisher noch nicht so aktiv waren.

Eine häufigere Nutzung des großen und schönen Schulareals als alternativen Lernort von allen Kollegen innerhalb des Unterrichts würde dem bestehenden Potenzial erhöhte Rechnung tragen und die Schüler sicherlich begeistern. Eine bessere Nutzung des Schulareals für Ballspiele, z.B. durch ein Angebot an Bällen und anderen Spielgeräten in einer ausfahrbaren Spieltonne sowie das Aufstellen von Tischtennisplatten und einem Basketballkorb, wird von den Schülern weiterhin gewünscht.

Vielleicht wäre es auch möglich, einen hygienischen Entspannungsraum mit ausgelegten Iso- Matten einzurichten, wo sich die Schüler von den geistigen Anstrengungen zwischenzeitlich erholen könnten. Die Vermittlung von Entspannungstechniken wie z.B. Yoga und Qigong würde sicherlich zu dem internationalen Flair der Schule passen. Für die größeren Schüler würde die Prüfung einer möglichen 10- minütigen Vorverlegung der Mittagessenszeit vielleicht die bestehende Hektik nehmen.

Des Weiteren wäre zu ermitteln, ob es möglich ist, über das Internat einmal pro Monat einen regelmäßig stattfindenden Sportnachmittag zu organisieren. Vielleicht bestünde diesbezüglich auch die Möglichkeit, potentiell anfallende Transport- und Eintrittspreise für sozial schwächer gestellte Schüler über den Freundeskreis und externe Sponsoren zu halbieren / minimieren.

Abschließend sei an dieser Stelle ein Zitat einer Kollegin aufgeführt, die die Situation an der Schule A auf den Punkt bringt: „Alles, was an einer Schule Bewegung nicht verhindert, ist ‚Bewegte Schule‘, und das machen wir eigentlich auch!“⁵⁰ Dieser Ausspruch nährt die Hoffnung auf eine sich fortsetzende positive Entwicklung der Schule in Richtung „Bewegte Schule“.

⁵⁰ QT, S. 12.

5.2 Schule B

Vorbemerkung

Das vorliegende Schulportrait stellt eine systematische und methodisch kontrollierte, an Gütekriterien qualitativer empirischer Forschung orientierte Darstellung der faktischen und konkreten Wirklichkeit der untersuchten Schule dar (vgl. Idel 2000, S. 30). Es liefert die Momentaufnahme der Schule aus einer bestimmten Perspektive, d.h. unter einer bestimmten Fragestellung, mit dem Ziel der Dokumentation und Analyse sowie der Beratung und Intervention (vgl. Kunze & Meyer 1999, S. 14). Ziel ist es, die Einzelschule in ihrem Entwicklungsprozess zu unterstützen.

Der Anspruch dieses Schulportraits besteht nicht darin, die gesamte Schule als Ganzes zu portraituren, sondern aus sportpädagogischer Perspektive die Facetten des Bewegungs-, Spiel- und Sportaspekts als Momentaufnahme der Schule zu erfassen, zu dokumentieren sowie etwaige Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Dabei steht nicht der Sportunterricht im Zentrum der Aufmerksamkeit, vielmehr wird Bewegung hierbei als übergreifendes Phänomen im gesamten Schulleben für wichtig und reflexionswürdig erachtet.

Für die Erstellung des vorliegenden Schulportraits wurden Daten mittels verschiedener qualitativer Forschungsmethoden erhoben. Eine Gruppendiskussion mit sieben Lehrerinnen und Lehrern, inklusive Schulleitung, wurde am 04.05.2006 durchgeführt. Es folgten drei Beobachtungstage, an denen die Teilnehmende Beobachtung am 21.06, 22.06. sowie 23.06.2006 realisiert wurde. Ferner wurden fokussierte Leitfadeninterviews mit dem stellvertretenden Schulleiter, drei Lehrerinnen sowie sechs Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen sechs, sieben und zehn am 16.11.2006 durchgeführt. Die verschiedenen generierten Datensätze wurden mittels MAXQDA2 codiert und anschließend in einem Quellentext vereint. Das Schulportrait entstand aus der Zusammenfassung, Erörterung sowie Interpretation des zugrunde liegenden Quellentextes und der erhaltenen Schuldokumente. Dementsprechend spiegelt dieses Schulportrait die Situation des Jahres 2006 wider.

5.2.1 Rahmenbedingungen der Schule

Schulart:	Regelschule (Haupt- u. Realschule)
Schülerzahl:	Sek. I – 285
Lehrkräfte:	33
Weiteres päd. Personal:	2 Schulsozialarbeiter
Einzugsgebiet:	Stadt mit ca. 44000 Einwohnern sowie ländliches Umland; Deutschland (Internatsschüler)
Träger der Schule:	kommunaler Schulträger
Sportunterricht:	Kl.5-10:3h/Wo; Sportklassen:5.-7.+2h; 8.-10.+1h
Sportförderunterricht:	nein



Abb. 9: Schulgebäude Hinteransicht mit Schulhof; Vordergrund Ruhezone; Hintergrund Bewegungshof (Schule B)



Abb. 10: Schulgebäude Seitenansicht

5.2.2. Organisation und Konzeption

Die Schule B ist eine Ganztagsschule in offener Form. Sie bietet über den Unterricht nach der Stundentafel hinaus freiwillig nutzbare pädagogische Angebote bis in den Nachmittag. Der Unterrichtstag gliedert sich in zwei Teile: Den Pflichtunterricht am Vormittag bis in den frühen Nachmittag und die freiwillige Teilnahme am Mittagessen sowie an pädagogischen Angeboten am Nachmittag. Nach eigener Angabe ist die Schule als gebundene Ganztagsschule geplant. Ein diesbezüglicher Aus- und Umbau ist ebenfalls noch in der Planungsphase, scheitert jedoch momentan an den gegebenen Stundenzuweisungen vom Schulamt, sodass der aktuell zugeordnete Stundenpool vorrangig dazu verwendet wird, den herkömmlichen Unterricht adäquat abdecken zu können.

Das Schulkonzept besteht aus zwei Komplexen: Den großen Komplex bilden der Sportunterricht und die *Sportprofilierung*, der andere Bereich setzt sich zusammen aus dem tagtäglichen Schulleben sowie der Schulentwicklung, die beide aus der Sportprofilierung resultieren. Die Sportprofilierung bildet das Hauptprofil der Schule und wurde nach vorangegangenen, vielfältigen Ideen und konzeptionellen Gedanken seitens des Kollegiums Ende 1992 durch das Thüringer Kultusministerium legitimiert. Den Mittelpunkt der pädagogischen Intentionen bildet das Medium „Sport“ als Bindeglied im Schulalltag. Die Einbindung der schulspezifischen Profilierung „Sport“ ermöglicht der Schule nicht nur das Schulklima, sondern auch das Sozial- und Freizeitverhalten der Schüler⁵¹ positiv zu beeinflussen. Gemeinsamer Konsens besteht darüber, dass der Schulsport und die Bewegungserziehung im und über den Unterricht hinaus in ihrer Komplexität einen wesentlichen Beitrag zur Gesundheits- und Sozialerziehung der Schüler darstellen. Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit der Lehrer⁵², welche im Schulkonzept verankert sind⁵³, bilden u.a.:

- Die Nutzung der zahlreichen Möglichkeiten, den die amtliche Stundentafel für pädagogische Innovationen offen lässt, gleichsam im Sinne einer schulischen Bewegungs- und Gesundheitserziehung bzw. -förderung
- Die Schaffung von günstigen, altersgerechten und lebensnahen (Bewegungs-) Bedingungen im Lebensraum Schule für eine sinnvolle, ganzheitliche (Sport-)

⁵¹ Diese Bezeichnung schließt immer gleichermaßen beide Geschlechter ein, sofern diese nicht explizit getrennt voneinander betrachtet werden.

⁵² Diese Bezeichnung schließt immer gleichermaßen beide Geschlechter ein, sofern diese nicht explizit getrennt voneinander betrachtet werden.

⁵³ vgl. Schuldokument „Schulkonzept“

Erziehung und Bildung der Schüler mit Blick auf deren Befähigung, in der schulischen und außerschulischen Freizeit sowie über die Schullaufbahn hinaus die vermittelten Bewegungserfahrungen zu praktizieren.

- Die Einbindung und engagierte Mitwirkung aller involvierten Personen, ob Lehrer, Schüler, Eltern, Förder- und Sportvereine, in Bezug auf die praktische und theoretische Entwicklung einer Bewegungskultur unter Einbeziehung der Sportkultur als pädagogisches Leitmotiv

Diese schulischen Aktivitäten tragen zur Öffnung der Schule nach außen bei, initiieren Kooperationen mit interessierten Partnern (vgl. Kap. 5.2.3) und bewirken weitere innovative Konzepte, auf die noch gesondert eingegangen wird. Da eine Schule nur dann erfolgreich funktionieren kann, wenn sich die Schüler mit dieser identifizieren und das bestehende Angebot ihren Vorstellungen oder Erwartungen entspricht, spielt die Einbindung bzw. Partizipation der Schüler im Schulleben eine primäre Rolle.

Durch die „Sportklassen“, die Einrichtung von wahlobligatorischen Sportkursen im Rahmen der dritten Sportstunde sowie das Wahlprüfungsfach „Sport“ werden drei Säulen der Sportprofilierung zum Erwerb des Qualifizierenden Haupt- und Real-schulabschlusses gebildet:

Sportprofilierung: -Sportklassen
 -wahlobligatorische Sportkurse
 -Wahlprüfungsfach „Sport“

Die Sportklassen wurden auf Initiative mehrerer städtischer Sportvereine, der Kinder sowie der unmittelbaren Umgebung der Stadt X mit Unterstützung des Kreissportbundes, noch vor der Intention seitens des Kultusministeriums und Landessportbundes, ab dem Schuljahr 2002/03 gebildet. Sportlich interessierte und talentierte Schüler werden hier pro Jahrgang in einer Klasse gebündelt und erhalten in den Klassenstufen 5 bis 7 zwei sowie ab der Klassenstufe 8 eine zusätzliche Sportstunde über den normalen Sportunterricht hinaus. In diesen Extrastunden erfahren die Schüler eine allseitig komplexe Ausbildung im koordinativen und athletischen Bereich, um sie auch an das geregelte, vernünftige und klassische Sporttreiben heranzuführen. Damit unterstützt die Schule auch die Trainingstätigkeit der Schüler

in den Vereinen. Bisher existieren inzwischen 4 Sportklassen, deren Schüler sich nicht nur aus dem Stadtgebiet X, sondern auch aus dem Landkreis rekrutieren. Für alle Sportklassen sind neben dem obligatorischen, zusätzlichen Sportunterricht die „Tage des Sports“ verpflichtend, in denen spezifische und altersgemäße sowie fächerübergreifende Themen realisiert werden (z.B. Radtouren, Exkursionen zum Nationalpark Hainich, Skilager, Erste- Hilfe- Lehrgänge, Fitnesslehrgänge, etc.). Konsens besteht mit den Eltern und den Sportvereinen darüber, Schüler dieser Klassen mit sportartspezifischen Talenten nach entsprechender Sichtung zur Trainingsteilnahme und Mitgliedschaft in Sportvereinen zu gewinnen.

Neben dem obligatorischen Sportunterricht (Klassen 5-7 je 3 Stunden; Klassen 8-10 je 2 Stunden pro Woche) wird schuljährlich seit 1992 die dritte Sportstunde für die Klassen 8 bis 10 als wahlobligatorische Stunde jahrgangs- und geschlechterübergreifend angeboten. Es existieren derzeit die Sportkurse Schwimmen, Skaten, Volleyball, Aerobic, Badminton und Handball, die z.T. differenziert sind in Talent- sowie breitensportliche Förderung. Jene Auswahlmöglichkeiten stehen auch allen Schülern der Klassenstufen 5 bis 7 offen, welche dies auch vielfach nutzen, insbesondere in den Sportarten Handball, Skaten und Schwimmen. Man erfährt, dass mit dem Training in diesen Sportkursen auch der Wettkampfbetrieb angestrebt werde, um auf diese Weise Vergleichsmöglichkeiten zu haben, wie gut die Schule diesbezüglich positioniert ist. Die Bildung der Sportkurse wird zu Beginn jedes Schuljahres durch die Sportlehrer gemeinsam mit den Schülern vorgenommen, wobei man Erst- und Zweitwahl angeben kann.

Eine dritte Säule der Sportprofilierung bildet das Wahlprüfungsfach „Sport“ zum Erwerb des Qualifizierenden Hauptschulabschlusses sowie des Realschulabschlusses. Seit 1995/96 gab es Initiativen bzgl. der Genehmigung sowie Erstellung der Konzeption. Die offizielle Legitimierung für die Schule durch das Thüringer Kultusministerium erfolgte 1997. Seit 2004 ist diese Sportprüfung Bestandteil der Prüfungsordnung der neuen Thüringer Schulordnung. Inhaltlich besteht die Sportprüfung aus einem sportpraktischen Teil mit Auswahlmöglichkeiten in den Bereichen Individual- und Mannschaftssportart, einem sportpraktischen Teil mit Vorgabe je einer Übung aus dem konditionellen und koordinativen Bereich sowie aus einem sporttheoretischen Teil als mündliche Prüfung.

Schulentwicklung und Sportprofilierung sind durch die Fachkonferenz Sport initiiert und gesteuert worden. Dabei fällt auf, dass eine wichtige positive Gelingensbedin-

gung für die beschriebene Konzeption der Schule der Tatsache geschuldet ist, dass beide Mitglieder der Schulleitung auch zugleich Sportlehrer sind.

Die Schule B wird in der Öffentlichkeit mit dem Begriff „Sportschule“ verbunden. Tatsache ist, dass der Sport an der Schule eine dominante Rolle einnimmt und dass in der Presse von den vielen Erfolgen berichtet wird, die Anerkennung und Akzeptanz gebracht haben. Lehrer freuen sich, wenn z.B. bei „Jugend trainiert für Olympia“ die Schule wieder erfolgreich war und sich gegen *richtige* Sportschulen (Sportgymnasien) durchgesetzt hat. Jedoch verwehren sich die Kollegen⁵⁴ der Schule vehement gegen den attestierten Begriff „Sportschule“. Diese Schule ist eine sportbegeisterte Schule, die neben der Sportprofilierung auch zahlreiche Sportmöglichkeiten und -gelegenheiten bietet.

Die zeitliche Strukturierung des Schultages gestaltet sich wie folgt:

Tab. 6: zeitliche Strukturierung des Schultages an der Schule B

Zeit	Inhalt
07.45- 08.30	1.h; 10 min Frühstückspause
08.40-09.25	2.h; 5 min Pause
09.30-10.15	3.h; 20 min Hofpause
10.35-11.20	4.h; 5 min Pause
11.25-12.10	5.h; 5 min Pause
12.15-13.00	6.h; 20 min Mittagspause
13.20-14.05	7.h
14.10-15.40	Sportkurse (Badminton); Arbeitsgemeinschaften
14.30-15.30	Sportkurs Handball (Talentefördertraining)
14.30-16.00	Sportkurse (Fußball)

Unterricht findet im 45 min Takt statt. Nach der ersten Stunde folgt eine zehnminütige Frühstückspause, die nach Ansicht einiger Schüler ruhig um 5 min verlängert werden könne, damit man genügend Zeit hat, um nicht in Hektik zu verfallen. Nach der dritten Stunde schließt sich die zwanzigminütige Hofpause an. Während dieser sind

⁵⁴ Diese Bezeichnung schließt immer gleichermaßen beide Geschlechter ein, sofern diese nicht explizit getrennt voneinander betrachtet werden.

die Schüler dazu verpflichtet, das Schulgebäude zu verlassen. Die zwanzigminütige Mittagspause wird von den am Essen teilnehmenden Schülern für ein bisschen zu kurz eingeschätzt, um in Ruhe essen zu können. Für eine gewinnbringende Pause zur Erholung und ruhigen Einnahme des Mittagssessens wäre allerdings deren Verlängerung für die Schüler von eminenter Bedeutung. Diesbezügliche Überlegungen würden sich sicherlich positiv für die Schüler auswirken, denn eine ausreichend lange Mittagspause würde ihnen die Möglichkeit bieten, die Pausenzeit je nach aktueller Verfassung mehr oder weniger bewegungsorientiert zu gestalten.

Der Sportunterricht wird an dieser Schule nicht nur in den frühen und nachmittäglichen Stunden durchgeführt, sondern vielmehr im Sinne einer gewinnbringenden Verteilung auch in den späteren Vormittagsstunden eingesetzt. Dadurch wird es den Schülern ermöglicht, nach kognitiv anstrengenden Fächern am frühen Schultag den notwendigen körperlichen Ausgleich zu erfahren, bevor diverse Kernfächer im weiteren Tagesverlauf folgen. Eine solche zeitliche Verortung des Sportunterrichts kann als eine fördernde Gelingensbedingung erachtet werden.

Ein Ganztagsangebot an dieser Schule bildet das Projekt „BOSS“ – Berufsorientierte Schulsozialarbeit. Zwei Schulsozialarbeiter fungieren als Ansprechpartner für Schüler, Eltern und Lehrer, primär mit dem Schwerpunkt „Berufsorientierung/Berufsfindung“. Dennoch sind Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote fester Bestandteil deren Wochen- und Ferienplanung. Die Schüler sind hier eingebunden und können zudem an regelmäßig organisierten Vergleichswettbewerben mit anderen Schulen teilnehmen. Hausaufgabenbetreuung, Spielgeräteverleih sowie die Benutzung des Internets stehen den Schülern zur Verfügung. Die Zusammenarbeit und Betreuung vollzieht sich ganztägig und wird von Schülern und Lehrern als sehr angenehm eingeschätzt. „Wir sind ein Stückchen Ganztagschule, weil praktisch bis 16.00 Uhr eigentlich fast immer eine Betreuung da ist“, äußert sich die Schulleiterin.⁵⁵ In den Ferien bietet BOSS ebenfalls viele Projekte an, z.B. Ferienspiele, Betriebsbesichtigungen, etc. Deren Entscheidung für eine Zusammenarbeit mit der Schule B bezeichnen die Lehrer für die Schule als *Gold wert*.

Ein weiteres Ganztagsangebot bildet das Internat für die auswärtigen Handballschüler. Bis vor zwei Jahren gehörte es zum ThSV X und wurde dort getragen. Seit zwei Jahren privatisiert, ist es nun in freier Trägerschaft. Die Eltern bezahlen einen

⁵⁵ QT S. 20.

Monatsbeitrag. Davon werden Unterkunft, Miete, etc. finanziert. Ein Teil wird von der Marketingabteilung der Handball- Profis getragen.

Nach eigener Aussage soll die Kommunikation zwischen Schule, Verein und Internat noch verbessert werden, um bessere Rückkopplungen zu ermöglichen.

5.2.3 Kooperationen und Netzwerke⁵⁶

Die Kooperation Schule – Sportverein ist von Beginn an fester Bestandteil des Schulkonzepts der Schule B. Aufgrund der besonderen Inhalte bzw. der vielfältigen Kooperationsbeziehungen werden diese hier gesondert exponiert.

Im Mittelpunkt der Zusammenarbeit stehen zuerst die Nachwuchsgewinnung, die Talent- und breitensportliche Förderung bei gleichzeitiger Förderung der Lernleistungen der Schüler sowie der sozialintegrative Aspekt, besonders im Hinblick auf das Freizeitverhalten der Kinder und Jugendlichen. Enge Kooperationsbeziehungen bestehen mit dem Thüringer Sportverein (ThSV) X (Talentförderprojekt Handball, Jungen), Sportverein (SV) „Wartburgstadt“ (Aufbau einer Volleyball- Nachwuchsmannschaft, Mädchen; Aufbau einer Basketball- Nachwuchsmannschaft, Jungen), SV „Einheit“ (Nachwuchsgewinnung Leichtathletik) sowie dem Golfclub X (Projekt „Abschlag Schule“ für Klasse 6). Darüber hinaus sind die Deutsche Lebensrettungs-Gesellschaft, der Xer Leichtathletikverein, der Polizeisportverein sowie der Tanzclub X des Öfteren Gäste der Schule B, sei es wegen der Nachwuchsgewinnung oder der Präsentation am „Tag der offenen Tür“. Aufgrund dieser Kontakte konnten zudem eine Reihe von Sportgeräten bzw. Unterrichts- und Arbeitsmittel, aber auch Trainings- und Spielkleidung angeschafft sowie die Tartananlage auf dem Schulgelände mitfinanziert werden.

Weitere Kooperationsbeziehungen bestehen mit dem „BOSS“ (berufsorientierte Schulsozialarbeit), indem seit mehr als drei Jahren zwei Schulsozialarbeiter in der Schule integriert sind. Sie fungieren zwar primär als Ansprechpartner für den Schwerpunkt „Berufsorientierung/ Berufsfindung“, jedoch sind Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote fester Bestandteil in deren Wochen- und Ferienplanung.

Der Schulförderverein und die Schulelternvertretung unterstützen im Rahmen ihrer Möglichkeiten die schulischen Aktionen, indem deren Vertreter an Volleyballturnieren oder in der Auswahl „Prominente/Bundesligaspieler“ mitwirken oder am „Tag der

⁵⁶ Vgl. Quellentext Schule B, S. 8-12.

offenen Tür“ als Kampfrichter tätig sind. Des Weiteren unterstützte der Förderverein finanziell zahlreiche Anschaffungen für den sportlichen Bereich.

Die intensivsten Kontakte besitzt die Schule nach eigenen Angaben zum ThSV X, Xer Leichtathletikverein sowie zum SV Einheit X. Diese werden nun näher vorgestellt.

Das Talentförderprojekt Handball mit dem ThSV wurde 1998 initiiert und soll sicherstellen, dass handballtalentierten Kindern und Jugendlichen durch begleitende soziale und pädagogische Maßnahmen in Kooperation zwischen Verein- Schule- Internat eine leistungssportliche sowie gleichermaßen erfolgreiche schulische Laufbahn ermöglicht wird. Aufgrund dessen ist es schuljährlich zwingend, dass alle Beteiligten eng zusammenarbeiten. Die handballtalentierten Jungen kommen aus ganz Deutschland, wohnen z.T. im Internat (welches bis vor zwei Jahren dem Verein gehörte, nun jedoch in freier Trägerschaft ist) und trainieren fünfmal in der Woche. Die Stundenpläne werden mit den Trainingsplänen sowie mit den nach der Schule und dem Training anfallenden Verpflichtungen koordiniert. Es gibt stete Absprachen zwischen Lehrern, Trainern und Internatsbetreuern. Gleichzeitig ist die dritte Sportstunde für die im Internat wohnenden Jungen sowie die anderen Handballer der Schule, die in X wohnen, eine Trainingseinheit des ThSV X und wird vom stellvertretenden Schulleiter gemeinsam mit dem Sportkoordinator des Vereins in der modernen und großen Werner-Aßmann-Halle durchgeführt. Damit wird zudem das fähigkeitsorientierte Trainingsprogramm des Sportvereins unterstützt. Aus der Schule haben inzwischen über 12 Jungen den Sprung in die Handball- Bundesliga geschafft, was die diesbezüglich erfolgreiche Arbeit der Schule widerspiegelt, auf die die Lehrer der Schule zu Recht stolz sind. Hinsichtlich der Qualität der Kooperation mit dem ThSV X werden noch Entwicklungspotenziale gesehen. So müssten noch bessere Rückkopplungen zwischen Verein, Internat und Schule hergestellt werden, um den Einfluss des Vereins auf die Schulleistungen und die Disziplin der betreffenden Handballer zu optimieren. Diese Auffassung bzw. kritische Hinterfragung der Kooperationsqualität seitens der Schulleitung und der diesbezügliche Wille zur Verbesserung ist positiv zu bewerten, will man die anvisierten Ziele realisieren. Dazu zählen u.a. die Talent- und Breitensportliche Förderung der sportlichen Leistung bei gleichzeitiger Verbesserung der Lernleistungen der Schüler.

Eine weitere intensive Zusammenarbeit besteht mit dem SV Einheit X und dem Xer Leichtathletikverein. Diese Kooperationen beziehen sich auf die Nachwuchsgewin-

nung und -förderung im Bereich Leichtathletik sowie die materielle Zusammenarbeit. Der SV Einheit ist sehr froh, die einzige 100m- Tartanlaufbahn der Stadt regelmäßig nutzen zu können. Sie wurde gemeinsam mit der Schule auf dem Schulgelände errichtet. Schüler, denen das Anspruchsniveau und der Trainingsumfang des SV Einheit zu hoch sind, wechseln meist zum Xer Leichtathletikverein. Dessen Vereinsvorsitzender sichtet jedes Jahr die Sportklassen, sobald diese gebildet wurden. Des Weiteren werden durch ihn talentierte Grundschüler zur Schule B delegiert sowie weitere mögliche Talente im gesamten Sportunterricht der Schule beobachtet. Als Resultat wurden schon einige Schüler der Sportklassen in die beiden Vereine integriert. Die Möglichkeit zur Sichtung des talentierten Nachwuchses bietet die Schule jedoch allen Vereinen der Stadt an, damit auch diese einbezogen werden, sofern sie dies wünschen.

Die Zusammenarbeit mit dem SV Einheit sowie dem Xer Leichtathletikverein wird von der Schule als äußerst positiv eingeschätzt. Die Möglichkeit der Leistungs differenzierung und der damit verbundenen Einbindung möglichst vieler Schüler in die außerunterrichtlichen Sportangebote der Vereine ist ein förderlicher Aspekt der Bewegungserziehung seitens der Schule. Die damit einhergehende Öffnung der Schule für möglichst alle Sportvereine der Stadt und der Region spricht ebenfalls für das Engagement und die Einstellung der involvierten Personen.

Eine weitere Kooperation besteht mit Fußballvereinen aus dem ländlichen Umfeld der Stadt. Dort spielende Schüler besuchen ebenfalls die Schule B, weil die Vereine sowie die Eltern der Schüler mitbekommen haben, dass die allseitige, nicht spezialisierende Ausbildung innerhalb der Sportklassen grundlegend und sehr tiefgründig für die Kinder ist, sodass z.B. die Fußballer davon stark profitieren. Deren Eltern übernehmen sogar die täglich anfallenden Fahrtkosten, die weder von der Schule noch seitens der Stadt getragen werden können. Auch diese Zusammenarbeit wird von der Schulleitung sehr positiv eingeschätzt.

Insgesamt betrachtet leistet die Schule B hinsichtlich ihrer Kooperationen mit dem außerschulischen Umfeld einen entscheidenden positiven Beitrag zur Umsetzung und Weiterentwicklung des Konzepts der „Bewegten Schule“, besonders des sportiven Teils. An dieser Schule stellen Schulöffnungsaktivitäten (sportiver Art) nicht nur additive Anhängsel dar, sondern sind integraler Bestandteil des pädagogischen Schulprofils der gesamten Schule (vgl. Holtappels 1994, S. 260.)

5.2.4 Angebote und Bewegungsaktivitäten

5.2.4.1 Bewegungsräume⁵⁷

Das Schulgelände ist ca. 22.000 m² groß und gliedert sich in das Schulgebäude, drei Schulhofbereiche (die in Bewegungsraum, Ruhezone und grünes Klassenzimmer aufgeteilt sind), eine im Jahr 2000 sanierte Turnhalle, die Außensportanlagen mit 100m- Tartanlaufbahn, ein Tartanspielfeld für Volleyball und integrierter Hochsprunganlage, eine Kleinfeldanlage für Handball und Volleyball, eine Weit- und Kugelstoßanlage sowie einen Gartenbereich mit Biotop.



Abb. 11: Bewegungshof

⁵⁷ vgl. Quellentext Schule B, S. 26-27.



Abb. 12: sanierte Turnhalle mit integrierter Kletterwand

Der Bewegungsbereich ist unterteilt in einen Bitumenhof, welcher noch begradigt werden müsste und besitzt einige Stellen, die aufgrund von Verletzungsgefahr für die Schüler ausgeschlossen sind. Auf ihm sind zwei Tischtennisplatten, eine Streetballanlage sowie mehrere Bänke installiert. Eine erst vor kurzem für Bewegungsaktivitäten freigegebene Tartanfläche gehört ebenfalls zum Bewegungsbereich und wird sehr oft in den Pausen von Schülern der Klassenstufen 5 bis 8 zum Fußballspielen genutzt. Hinter der Turnhalle befindet sich eine Freifläche mit Splitbelag. Dieser ist für die Kinder aufgrund der Verletzungsgefahr nicht zugänglich. Im Bewegungsbereich können die Schüler toben, rennen und sich mit Hasche- und Ballspielen beschäftigen. Dagegen hat im Ruhebereich, dem oberen Hof, Ruhe zu herrschen. Hier will man selber Erholung genießen und wird nicht angerempelt. Der oberste Bereich des Schulhofes ist ein *grünes* Klassenzimmer, welches allerdings mehrfach der Zerstörungswut unbekannter Vandalen ausgesetzt war.



Abb. 13: Bewegungshof im Vordergrund; dahinter Ruhezone; daran anschließend Grünes Klassenzimmer

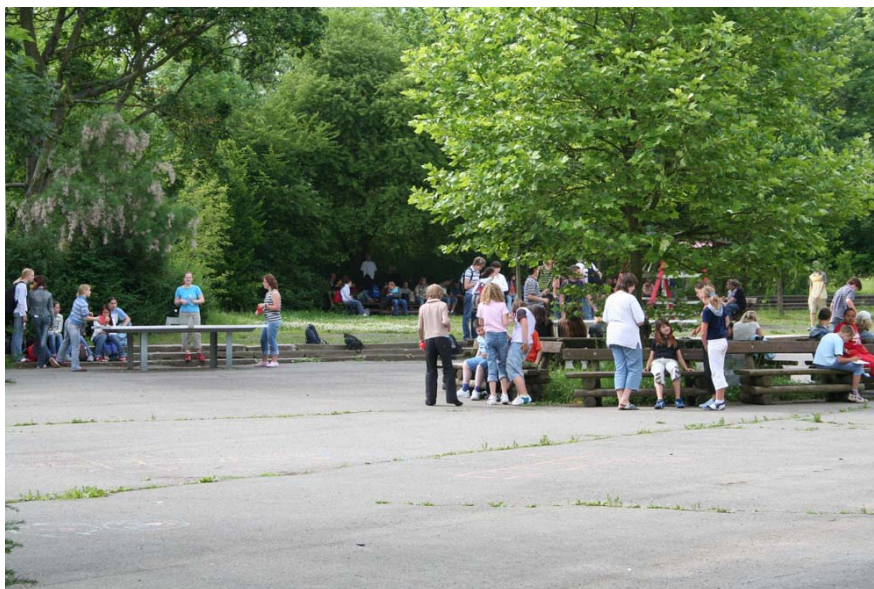


Abb. 14: Bewegungshof im Vordergrund; Ruhezone im Hintergrund

Die Unterteilung des Schulhofes in Bewegungs- und Ruhezone, die Installation von Tischtennisplatten und einer Streetballanlage sowie die Schaffung von Natur-Freiräumen kann im Sinne einer „Bewegten Schule“ mit dafür benötigter, entsprechender Pausenhofgestaltung als fördernde Gelingensbedingung eingeschätzt werden (vgl. Klupsch-Sahlmann 1995, S. 20). Schulhöfe und andere Freiflächen sollten die Umsetzung der Spiel- und Bewegungsbedürfnisse der Kinder ermöglichen. Diesbezüglich haben sich die Kollegen der Schule B gewinnbringende Gedanken gemacht. Es wäre noch wünschenswert, die gesperrte Freifläche mit Splitbelag in eine weitere Bewegungszone umzugestalten. Jedoch sind diesbezüg-

lich entsprechende Mittel von Nöten, welche der Schule aufgrund der prekären Finanzlage derzeit nicht zur Verfügung stehen.

5.2.4.2 Regelmäßige Sportveranstaltungen⁵⁸

Schulsportfeste und Sportwettbewerbe sind fester Bestandteil der Jahresplanung. Schuljährlich finden ein Herbstsportfest auf dem Schulgelände und ein Frühjahrs-sportfest im Wartburgstadion statt. In Vorbereitung des „Fitnesswettkampfes“ wird regelmäßig ein Schulausscheid veranstaltet, wobei die Besten jeder Altersklasse ausgewählt werden.

Des Weiteren findet jedes Schuljahr ein Handballvergleichsspiel „Prominente/ Bundesligaspieler gegen Schülerauswahl“ statt. Hierbei sind die gesamte Schüler- und Lehrerschaft sowie auch einige Eltern zugegen, die natürlich vorrangig die Schülermannschaft anfeuern.

Im außerschulischen Bereich nehmen die Mädchen- und Jungenmannschaften regelmäßig und alljährlich bei „Jugend trainiert für Olympia“ in den Sportarten Volleyball, Handball, Leichtathletik und z.T. Fußball teil. Die trotz geringer Gesamt-schülerzahl stets erreichten guten und sehr guten Leistungen sind beachtenswert. Bei Stadt- und Regionalausscheiden belegen die Schüler zumeist Podiumsplätze. Vielfach gelang der Sprung in die Landesfinals. In den Jahren 1999-2002 und 2004-2005 gelang es der WK II Jungen jeweils das Bundesfinale zu erreichen. Mit dem dritten Platz wurde 2002 das bisher beste Resultat erzielt. Man beachte dabei, dass an diesen Wettbewerben zumeist *richtige* Sportschulen (Sportgymnasien) teilnehmen, die über völlig andere Bedingungen verfügen. Weitere regelmäßige außerschulische Wettbewerbe bilden der Sportabzeichenwettbewerb, ein Fitnesswettkampf der Stadt X, Hallenkreismeisterschaften, Kreissportfeste sowie das Soccer- Turnier. Jene außerunterrichtlichen Bewegungsanlässe, von denen die Schule eine Vielzahl zu bieten hat, sind ein weiterer Baustein der „Bewegten Schule“. Diesbezüglich ist die Schule B gut positioniert.

⁵⁸ vgl. Quellentext Schule B, S. 27-28.

5.2.4.3 Bewegungstätigkeiten der Schüler im Verlaufe des Schultages⁵⁹

Bewegungstätigkeiten vor der Schulzeit bzw. vor Beginn der ersten Stunde beschränken sich im Wesentlichen auf das Herumstehen und Warten. Während es vor dem Unterricht hektisch zugeht, bleibt den Schülern nach dem Ende des Unterrichts genügend Zeit für Bewegungsaktivitäten.

In den kleinen 5 min Pausen sind die Schüler damit beschäftigt, von einem Raum in den anderen durch das halbe Schulhaus zu rennen bzw. zügig zu gehen. Manche werden von den Lehrern extra vom Pausenhof zurückgerufen, weil sie in den kurzen Pausen mit Bällen spielen.



Abb. 15: Tartananlage auf dem Bewegungshof während der Hofpause

Bewegungstätigkeiten in den großen Pausen können wie folgt differenziert werden: Vor allem die siebenten Klassen sind vorrangig im Bereich der Tartananlage mit Fußball und anderen Ballspielen beschäftigt. Die fünften und sechsten Klassen halten sich oft im Bereich der Streetballanlage auf und spielen häufig Hasche- und Fangspiele mit und ohne Ball. Einige von ihnen spielen auch auf dem Tartanfeld Fußball. Achte und neunte Klassen sind des Öfteren im Bereich der Tischtennisplatten aktiv, während die Zehner sehr ruhig sind. Diese haben auch das Vorrecht, dass sie sich während der großen Pause auf den Innenhöfen aufhalten dürfen. Die weniger sportinteressierten Schüler der achten bis zehnten Klassen halten sich vor allem im Bereich des oberen Schulhofes in der Ruhezone auf.

⁵⁹ Vgl. Quellentext Schule B, S. 28-38.



Abb. 16: Tischtennisplatten auf dem Bewegungshof während der Hofpause

Ein Spielgeräteverleih während der großen Pausen existierte schon einmal. Damals wurden für die kleineren Klassen seitens der Schule Sets für Tischtennis, Federball, Badminton, etc. zusammengestellt. Aufgrund nachlässigen Umgangs waren am Ende nur noch kaputte Geräte oder nichts mehr vorhanden. Die finanziellen Engpässe verhinderten die Anschaffung eines neuen, ausleihbaren Geräteinventars, sodass es für die Schüler momentan leider nicht möglich ist, sich in den großen Pausen Spielgeräte auszuleihen. Mittlerweile bringen sich die Schüler eigene Fußbälle, Handbälle, Tischtennisschläger, etc. von zu Hause mit. Fußball, Handball und Tischtennis sowie Fangspiele sind die häufigsten Bewegungstätigkeiten. Basketball spielt fast keiner. Manche Jungen versuchen zwar ab und zu mit dem Handball den Korb zu treffen, jedoch scheint der Basketballkorb auch aufgrund fehlender Basketbälle zumeist ungenutzt zu bleiben. Von den aufgemalten Hüpfkästchen wird ebenfalls zumeist kein Gebrauch gemacht.

Die Kleinen (Klassenstufe 5-7) halten sich während der großen Hofpause vorrangig auf dem unteren Bereich des Schulhofes, der Bewegungszone auf, während die Großen (8-10) primär den Ruhebereich, d.h. den oberen Schulhof aufsuchen. Jungen agieren größtenteils etwas bewegungsintensiver als Mädchen. Beobachtet wurde des Weiteren, dass vor allem Schüler der Klassenstufen 6 bis 8 beim Fußball spielen auf dem Tartanfeld fehlende, fest installierte Tore durch eigene Rucksäcke ersetzen. Eigentlich bewegten sich in den drei Beobachtungstagen immer mehr oder weniger dieselben Schüler aktiv. Dies sind vor allem die Jungen aus den Sportklassen 6a, 7a und 9a. Widersprüchliches wird von Schülern und Lehrern hinsichtlich der

Möglichkeit für Ballspiele in Frei- bzw. Ausfallstunden berichtet: Während eine Schülerin meint, dass Ballspielen aufgrund der sonst zu großen Lautstärke verboten sei, äußert eine Lehrkraft Gegenzug. Vielleicht wäre es diesbezüglich möglich, das evtl. bestehende Ballspielverbot aufzuheben, indem versucht wird, die Geräuschkulisse z.B. durch den Einsatz von Softbällen zu minimieren oder Bewegungsräume zu nutzen, die nicht unmittelbar an das Schulgebäude grenzen.



Abb. 17: Ball- und Fangspiele auf dem Bewegungshof während der Hofpause; Ruhezone im Hintergrund

Eine weitere Problematik betrifft die Unterbindung von Bewegungsaktivitäten auf bestimmten Schulhofbereichen aufgrund fehlender Aufsichtspersonen: Hierbei scheint es der Fall zu sein, dass ca. ein bis zweimal pro Woche manche Schüler von gewissen Freiflächen durch Lehrer weggeschickt werden mit der Begründung, die Lehrkraft sei für einen anderen Bereich zuständig, sodass dieses spezielle Gebiet nicht für eine Aufsichtsperson einsehbar bzw. kontrollierbar sei. Es wäre günstig für die freie, ungestörte Bewegungsentfaltung der Schüler, wenn die betreffenden Lehrkräfte die Pause nicht als eine schulische Veranstaltung sähen, sondern als Zeit, in der sich die Kinder von den Anstrengungen des Lernens erholen, um sich für die nächsten Anforderungen wieder fit zu machen (vgl. Klupsch-Sahlmann 1995, S. 20). Eine gesunde Einstellung zur Bedeutung von Bewegung für das Leben der Schüler während des Schulalltags ist eine Voraussetzung für eine sinnvolle Nutzung der Pausen – natürlich unter Wahrung deren körperlicher Unversehrtheit. Die Schüler

sollten in ihren Bewegungsbedürfnissen nicht behindert, sondern unterstützt und betreut werden (vgl. Regensburger Projektgruppe 2001, S. 99).

Schüler bemängeln die z.Zt. fehlende Möglichkeit, sich während der großen Pausen Spielgeräte auszuleihen. Es wäre wünschenswert, dieses Manko zu beheben, indem eine Regelung für den sorgsamen Umgang mit den ausgeliehenen Spielgeräten getroffen werden würde, dessen Einhaltung seitens der Schüler usus wäre.

Bewegungsangebote in den Ganztagsangeboten finden vorrangig im Bereich der Arbeitsgemeinschaften statt. Eine große Nachfrage scheint es hierbei für die AGs Klettern, Handball, Volleyball und Aerobic zu geben. Seit diesem Schuljahr gibt es einen großen Run auf die AG Fußball. Vielleicht liegt es auch daran, dass es die Schulmannschaft zum ersten Mal in dieser Sportart geschafft hat, bis in das Regionalfinale mit einer Mannschaft vorzudringen. Bisher wurde dies nicht erreicht, denn es gab mit Handball und Volleyball andere Prioritäten.

Ein offensichtlich existierendes Kommunikationsdefizit macht sich hinsichtlich der AG Fußball bemerkbar: Manche Schüler wissen nach eigenen Angaben gar nicht, ob, wann und wo diese AG überhaupt stattfindet. Die Erkundigung nach einem diesbezüglichen offiziellen Aushang verneinten einige Schüler. Daraus ergibt sich die Frage nach den Gründen für jenes Kommunikationsdefizit, weil einige Schüler darüber Bescheid wissen, andere jedoch nicht. Während der durchgeführten Beobachtungen wurde auch die thematisierte Arbeitsgemeinschaft Fußball zum Gegenstand der Observation.

Lehrermeinungen bringen die Möglichkeit zum Ausdruck, beispielsweise Studenten der diakonischen Fachschule im Rahmen bestimmter sportlicher Nachmittagsangebote für Nicht- Sportler einzubinden. Dies würde auch diejenigen Schüler ansprechen, die nicht auf Leistung und Wettkampf orientiert sind. Die Einbindung der betreffenden Schüler durch Interessenserfragung wäre diesbezüglich von eminenter Wichtigkeit.

Bewegungsaktivitäten nach der Schule bzw. dem Unterricht finden an dieser Schule verstärkt statt. Eine wichtige positive Entscheidung ist jene, den Schulhof auch nach dem Ende des Unterrichts für die Schüler zur Verfügung zu stellen – so lange, bis der Hausmeister das Schulgelände abschließt. Diese nutzen den offenen Schulhof auch rege für Fußball- und Tischtennisspiele. Es gibt bestimmte Vereinbarungen, an welchen Stellen nicht mit dem Ball gespielt werden darf. So ist z.B. das Turnhallenwandschießen wegen der Gefahr für die Wärmedämmung untersagt. Dieser Appell

an die Vernunft funktioniert sehr gut. Die Schüler kontrollieren sich gegenseitig, Übertretungen werden untereinander geahndet. Sehr viele Sportklassenschüler finden sich nachmittags im BOSS ein, erledigen dort Hausaufgaben und surfen im Internet. Einen Nachteil bildet allerdings die Tatsache, dass nur einmal pro Woche, dienstags, Spieltag ist, an dem die Kinder Spielgeräte von den zwei Schulsozialarbeitern ausleihen können. Die restlichen Wochentage ist dies aus unbekannten Gründen leider nicht möglich. Bewegungsaktivitäten der Schüler am Nachmittag beschränken sich ohne Spielgeräteverleih und selbst mitgebrachte Bälle vorrangig auf das Herumlaufen über den Schulhof. Hinsichtlich des Spielgeräteverleihs scheint es ebenfalls vereinzelt Kommunikationsdefizite zu geben. Widersprüchliche Schüler- und Lehreraussagen bestätigen diese Vermutung.

Die Regelung des offenen Schulhofes nach Unterrichtsende ist im Hinblick auf die Ermöglichung außerunterrichtlicher Bewegungsgelegenheiten eine gewinnbringende Lösung (vgl. Klupsch-Sahmann 1995, S. 21). Jedoch wäre es ebenso vorteilhaft, den Spielgeräteverleih an jedem Schultag, d.h. sowohl während der großen Pausen als auch nach Unterrichtsende, für die Schüler zu arrangieren. Es wäre ebenfalls überlegenswert zu prüfen, ob man die Turnhalle auch bei Regen während der großen Pausen für die Schüler öffnet, die somit bei entsprechendem Schuhwerk die Möglichkeit hätten sich zu bewegen und nicht im Schulgebäude bleiben müssten.

5.2.5 Bewegung und Spiel im Unterricht

5.2.5.1 Lernbegleitende und Gegenstanderschließende Bewegungsaktivitäten⁶⁰

Im Hinblick auf das Lernen als zentrales Element des Unterrichts sieht das Konzept der „Bewegten Schule“ den Bewegungssinn (kinästhetischer Analysator) und Gleichgewichtssinn als wichtige Informationszugänge (vgl. Thiel et al. 2006, S. 61). Bewegungsaktivitäten im Fachunterricht der Schule B können differenziert werden in lernbegleitende und gegenstanderschließende Bewegungsaktivitäten. Während bei den lernbegleitenden Aktivitäten die Bewegung den Lernprozess begleitet, wird bei gegenstanderschließenden Aktivitäten der Sachgegenstand erst durch die Bewegung (besser) erschlossen.

⁶⁰ vgl. Quellentext Schule B, S. 43-48.

Handlungsorientiertes Lehren und Lernen, das in einem „Bewegten Unterricht“ im Vordergrund stehen sollte, bietet eine Vielzahl von Möglichkeiten (vgl. Regensburger Projektgruppe 2001, S. 100f.). Lehrer der Schule setzen nach eigenen Angaben z.B. beim Stationslernen die Bewegung von Station zu Station lernbegleitend ein. So werden beispielsweise auf diese Art ganze Stoffgebiete in Mathematik und Physik durch die Schüler selbständig erarbeitet: Sie holen sich die Aufgabenblätter, gehen an ihren Platz, lösen die Aufgaben und bringen die Blätter anschließend wieder vor zum Lehrertisch. Zur Ergebnissicherung folgt eine Zusammenfassung, die meistens mit einer Leistungskontrolle abschließt. Die Aufgabenblätter werden zumeist auf dem Lehrertisch platziert, weil die Fensterbänke aufgrund ihrer zu geringen Breite dafür nicht geeignet sind. Der dafür benötigte erhöhte Vorbereitungsaufwand sei zwar immens, lohne sich aber auf jeden Fall. In Chemie wird z.B. die sogenannte „Wasserwerkstatt“ praktiziert. Hier müssen sich die Schüler alle Geräte, Chemikalien, etc. holen, die sie für ihr Experiment benötigen und sind dadurch stets in Bewegung. Andere Beispiele für lernbegleitende Bewegungsaktivitäten sind u.a. das Karteikartenlernen, Bankrutschen (z.B. zum Abfragen von neuem Vokabular im Fremdsprachenunterricht), Einsatz von Softbällen zur Gewährung von Redeanteilen und Signal zur Antwortaufforderung sowie Laufdiktate. Beim Karteikartenlernen können die Schüler praktisch eigenmächtig ihr Lerntempo sowie die zu lösenden Aufgaben bestimmen. Diese holen sie, ähnlich wie beim Stationslernen, vom Lehrertisch zu sich an den Platz. An der Tafel hängt dabei ein Zettel, auf dem die Schüler ihre bereits gelösten Aufgaben abstreichen können. Diese Methode wird zumeist in Übungsphasen eingesetzt, an die sich Zusammenfassung und Leistungskontrolle anschließen. Laufdiktate und Songs mit Rhythmus und Rap werden zumeist im Fremdsprachenunterricht eingesetzt. Insgesamt ist das Feedback der Schüler über solche Methoden sehr positiv. Sie können z.B. selbständig die zu lösenden Aufgaben bestimmen und müssen nicht nur ständig auf dem Platz sitzen, sodass für Abwechslung gesorgt ist.

Gegenstandserschließende Bewegungsaktivitäten werden nach Aussagen einiger Lehrer ebenfalls im Fachunterricht der Schule B eingesetzt. So wird z.B. im Mathematikunterricht bei der Erarbeitung des Kreises den Schülern der Auftrag gegeben, sich im gesamten Schulhaus sowie auf dem Schulhof kreisrunde Gegenstände zu suchen, sei es der Feuerlöscher, Türgriff, Kanaldeckel oder Papierkorb, etc. Dazu müssen sie mit Faden oder Messband den Umfang bestimmen

und den Durchmesser anlegen. Anschließend werden im Klassenraum die gemessenen Werte zur Errechnung von „Pi“ (Konstante) verwendet. Hier wird Bewegung nicht nur gegenstandserschließend eingesetzt, dies geschieht auch an einem alternativen Lernort wie z.B. dem Schulgebäude oder dem Schulhof. Unter den gegebenen Umständen birgt diese Methode allerdings einen signifikanten Nachteil in sich: Aufgrund der Lehrplanfülle ist die zur Verfügung stehende Zeit das größte Hemmnis für den regelmäßigen Einsatz solcher Methoden. So bestünde ebenfalls die Möglichkeit, z.B. zur Erarbeitung des Satzes des Pythagoras auf dem Schulhof eine pythagoreische Schnur zu legen, damit die Schüler sehen könnten, dass dies immer ein rechtwinkliges Dreieck ist. Jedoch fehle dazu einfach die Zeit zum Üben. Die Erarbeitung solcher Stoffinhalte auf dem Schulhof würde deutlich mehr Zeit in Anspruch nehmen, als zur Verfügung steht. Deshalb geschieht dies meistens im Klassenraum an der Tafel.

Gegenstandserschließende Bewegungen wurden z.B. im Geschichtsunterricht in Form von Theaterspielen mit Standbildern und Pantomimen beobachtet. Dies war allerdings während der Beobachtungsphase das einzige Mal der Fall.

Schüler berichten, dass die eben geschilderten Methoden nur selten eingesetzt werden. Das Karteikartenlernen wurde in einer Klasse bisher nur einmal gemacht. Einzig das Bankrutschen, Laufdiktate sowie das Arbeiten an der Tafel kämen ab und zu im Fachunterricht vor. Die Nutzung des Schulgeländes wurde ein einziges Mal im Kunstunterricht beobachtet. Dessen häufigere Nutzung würde sicherlich positiv bei den Schülern ankommen und für eine willkommene Abwechslung sorgen.

5.2.5.2 Organisatorisch bedingte selbst- und fremdbestimmte Bewegungen⁶¹

Bewegung im Unterricht der Schule B kann ferner differenziert werden in organisatorisch bedingte selbst- und fremdbestimmte Bewegungen. Selbstbestimmt bedeutet in diesem Kontext, dass sich die Schüler aufgrund ihrer Organisationsform von einem Ort zum anderen bewegen und darüber selbst entscheiden können. Im Gegensatz dazu bestimmt der Lehrer, und nicht die Schüler, bei fremdbestimmten organisatorisch bedingten Bewegungen im Fachunterricht über die Wege oder Orte bzw. gibt diese vor.

⁶¹ vgl. Quellentext Schule B, S. 48-49.

Schüler berichten über selbstbestimmte Bewegungsaktivitäten, wenn sie in verschiedenen Fächern bei Partnerarbeiten ihre jeweiligen Partner selbst aussuchen dürfen. Beim Stationslernen können die Schüler z.T. selbst entscheiden, ob sie die gestellten Aufgaben im Vorbereitungsraum oder im Klassenraum erledigen. Es stellt sich hierbei allerdings die Frage nach der Häufigkeit des Einsatzes dieser Methode. Dies scheint an dieser Schule von mehreren Faktoren abhängig zu sein: Der jeweiligen Lehrkraft, der zur Verfügung stehenden Zeit, dem Lehrplandruck, etc. Fremdbestimmte Bewegungsaktivitäten werden im Unterricht durchgeführt, wenn z.B. zwei Schüler eine gestellte Aufgabe hinter der aufgeklappten Tafel erledigen sollen, an der Tafel etwas zeichnen oder zeigen müssen oder zur mündlichen Leistungskontrolle nach vorn geholt werden. Manchmal kommt es auch vor, dass hyperaktive Schüler für bestimmte Botengänge eingesetzt werden, um auf diese Art und Weise ihre überschüssige Energie entsprechend positiv zu kanalisieren. Dieser Einsatz stellt eine gelungene Maßnahme seitens der Lehrkräfte dar.

5.2.5.3 Bewegungspausen im Unterricht vs. Unterbindung von Bewegung⁶²

Das Interesse der Schüler an Unterrichtsgegenständen, ihre Konzentrationsfähigkeit und ihr kognitives Leistungsvermögen lassen sich nicht so einfach in den üblichen 45- min- Takt pressen. Häufig zeigen Unruhe, Unaufmerksamkeit oder Lustlosigkeit an, dass eine Unterbrechung der Unterrichtsarbeit erforderlich ist. Hierfür bietet sich eine Bewegungspause an, welche jedoch eine gewisse Erfahrung des Lehrers erfordert (vgl. Klupsch-Sahlmann 1995, S. 18; Regensburger Projektgruppe 2001, S. 98).

Bezüglich des Einsatzes von Bewegungspausen zeichnet sich ein ambivalentes Bild ab: Lehrkräfte berichten nur vereinzelt darüber, während die meisten Schüler und eigene Beobachtungen keine Bewegungspausen bestätigen. Schüler würden deren Einsatz allerdings sehr gut finden, damit sie die Möglichkeit hätten, sich zu strecken oder einmal aufzustehen, um für neue Inhalte wieder aufnahmefähiger zu sein, vor allem in den späteren Unterrichtsstunden. Interessanterweise berichten Lehrer von Unterschieden im Leistungsvermögen sowie der Konzentrationsfähigkeit der Schüler im Tagesverlauf. Eine nennenswerte Beachtung dieser Tatsache scheint jedoch nach Auswertung der Daten nicht der Fall zu sein. In der Grundschule dagegen

⁶² vgl. Quellentext Schule B, S. 49-51.

haben manche Schüler mitunter gelernt, wie man sich kurz bewegen und strecken kann, um anschließend konzentriert weiterarbeiten zu können. Leider scheinen sie dieses Wissen in der weiterführenden Regelschule nicht mehr anwenden zu können. Es könnte der Fall sein, dass den betreffenden Lehrkräften die positive Wirkung einer kurzen Bewegungspause vor allem in den späteren Unterrichtsstunden nicht bewusst ist.

Manche von den Schülern selbst initiierten Bewegungen, wie z.B. auf dem Stuhl herumrutschen oder Kippen, werden von einigen Lehrern unterbunden. Als Begründung wird angeführt, dass Chaos entstünde, wenn man zuließe, dass z.B. zwei Schüler ihren Bewegungsdrang ausleben würden. In der Regel sind auch Toilettengänge, Kaugummi und Müll wegbringen untersagt. Begründet wird diese Entscheidung ebenfalls mit der Vermeidung potentieller Unruheherde sowie fehlender Kontrollmöglichkeit. Beim Kippen auf dem Stuhl steht dagegen nicht die Bewegung an erster Stelle, sondern die Vermeidung von Verletzungsgefahr. Der bei Bastelarbeiten entstehende Müll wird nicht von den Schülern weggebracht, sondern in einem berichteten Fall von der Lehrerin selbst, indem sie mit dem Mülleimer durch die Bankreihen geht. So bleibt auch diese kurze Bewegungsmöglichkeit den Schülern verwehrt. Es wäre hingegen überlegenswert, gerade solche Möglichkeiten den Schülern einzuräumen, die diese besonders zu späterer Tageszeit vermutlich dankend annehmen würden.

5.2.5.4 Aktives Sitzen und Mobiliar⁶³

Lehrer berichten, sie ließen es im Unterricht zu, dass Schüler einfach einmal den Stuhl drehen und sich dadurch anders herum setzen oder dass sie auch einmal aufstehen können. Sie hätten gelernt, dass sie u.a. bewegungsintensive Schüler haben. Dies würde im Unterricht berücksichtigt werden, auch dadurch, dass dem natürlichen Bewegungsdrang durchaus einmal nachgegeben werden müsse. Man habe diesbezüglich umgelernt. Schüler würden z.T. auch ab und zu im Unterricht ihre Sitzposition ändern, indem sie den Stuhl herumdrehen.

Schülermeinungen und durchgeführte Beobachtungen relativieren jedoch diese Aussagen. Bei manchen Lehrern können sie den Stuhl herumdrehen, bei anderen allerdings nicht. Die einen Lehrer vollführen auch ab und zu Projektarbeiten mit

⁶³ vgl. Quellentext Schule B, S. 51-53.

Bewegungsanteilen, die anderen hingegen nur *strengen* Unterricht. Sie fänden es allerdings sehr gut, weil man sich ihrer Meinung nach auch viel besser konzentrieren könne, als wenn man nur mit einem krummen Kreuz dasitzt. Wiederum andere Schüler verneinen die Möglichkeit, ihre Sitzposition zu ändern, völlig. Sie besäßen weder die Möglichkeit sich zu bewegen noch den Stuhl herum zu drehen.

Das statisch- passive Sitzen sollte, wenn möglich, zugunsten eines aktiv- dynamischen Sitzens aufgegeben werden, um dem kindlichen Organismus ausreichende Möglichkeiten zur Regeneration zu geben. Außerdem stellt dies eine wirksame Prävention gegen Sitzschäden dar und beeinflusst die Konzentration der Schüler positiv. Das „Aktive Sitzen“ beschränkt sich jedoch nicht auf eine Verhältnisänderung, vielmehr erfordert es auch eine Verhaltensänderung von Lehrern und Schülern. Man könnte z.B. das Leitbild einer „richtigen Haltung“ vermitteln, Veränderungen und Variationen der Sitzposition tolerieren und unterstützen, Sitzanordnungen variabel gestalten, die Wahrnehmung der Schüler auf die Sitzhaltung lenken und ihnen diese bewusst machen sowie Sitzunterbrechungen zulassen, fördern und im Unterricht planen, etc. (vgl. Regensburger Projektgruppe 2001, S. 96f.).

Schüler kritisieren die Tischhöhe, den Bankabstand sowie die Lehnen der Stühle. Manche Bänke seien zu niedrig, sie könnten ebenfalls etwas weiter auseinander stehen, sodass man mehr Platz zum Durchgehen hätte. Die Stühle hätten eine unbequeme Lehne und sie wären nicht höhenverstellbar mit Ausnahme der Drehstühle im Computerraum. Schülerwünsche thematisieren die fehlende Möglichkeit, die Sitzposition ändern zu können sowie den Einsatz von kurzen Bewegungspausen im Unterricht. Mehr Abwechslung im Unterricht durch mehr Bewegung und verstärkten Medieneinsatz werden ebenfalls gewünscht. Ein neuer Farbanstrich im Klassenraum sowie schöne Vorhänge kommen ebenso zum Ausdruck.

Wenn man den beobachteten Unterricht sowie Schüleraussagen bzgl. der Einbindung von Bewegung in den Fachunterricht reflektiert, ergibt sich folgendes Bild: Auf die Frage nach der Möglichkeit sich zu bewegen, vielleicht einmal den Stuhl zu drehen oder einmal aufzustehen und zu einem anderen Platz sowie auf den Schulhof zu gehen antworten alle befragten Schüler mit „sehr selten“ bzw. „gar nicht“. Eine Schülerin meint: „Wir hatten jetzt, vor vier Wochen hatten wir Karteikartenarbeit und

da durften wir, das war eigentlich das Einzige, aber ansonsten müssen wir eigentlich immer auf den Plätzen sitzen bleiben“.⁶⁴ Beobachtungen bestätigen die Schülerausagen.

Es wäre gewinnbringend, wenn Bewegung seitens der Lehrkräfte akzeptiert, angeregt und nicht als Störung empfunden werden würde. Die befragten Lehrkräfte sind sich durchaus der positiven Wirkung von Bewegung bewusst. Lehrplandruck, fehlende finanzielle Mittel sind u.a. Gründe, die die Integration von Bewegung in den Fachunterricht beeinflussen zu scheinen, so z.B. im Fall von angepasstem Schulmobiliar mit rückenfreundlichen und höhenverstellbaren Stühlen. Dieses in naher Zukunft nicht realisierbare Mobiliar könnte allerdings durch den verstärkten Einsatz von Bewegung in lernbegleitenden sowie gegenstanderschließenden Methoden kompensiert werden.

Handlungsorientiertes Lernen scheint zwar mit der Lehrplanfülle und der dafür benötigten Zeit zu kollidieren. Jedoch wäre es gewinnbringend, den Bewegungssinn als zusätzlichen Informationszugang beim Lernen anzusprechen, um ein tieferes Verständnis sowie erhöhte Konzentrationsfähigkeit zu generieren. Rezeptive Phasen durch aktive Phasen abzulösen, z.B. in Form von Laufdiktaten, würde gerade in den späteren Unterrichtsstunden sich vorteilhaft auf das Leistungsvermögen der Schüler auswirken. Die verstärkte Nutzung des schönen Schulareals für den Unterricht würde eine willkommene Abwechslung für die Schüler bewirken.

5.2.6 Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport⁶⁵

Fragt man die Kollegen der Schule B nach der Bedeutung von Bewegung, so erhält man ein differenziertes Meinungsspektrum: So gehören sportliche Betätigung und geistige Entwicklung zusammen. Wer Sport treibt, der weiß auch, was er macht, warum er bestimmte Dinge macht. Er ist ganz einfach fitter, er kann besser am Unterrichtsgeschehen teilnehmen und Dinge besser verarbeiten. Wenn sich die Schüler vorher bewegt haben, sind sie zu längeren Konzentrationsphasen fähig. Sie lernen ihren Körper besser zu beherrschen. Durch Rhythmus- und Klatschspiele sowie Reime lässt sich für die Schüler vieles leichter einprägen, z.B. Vokabeltraining in Form von Liedern. Bei Songs im Fremdsprachenunterricht können die Kinder aus

⁶⁴ Quellentext Schule B, S. 50.

⁶⁵ vgl. Quellentext Schule B, S. 42-43.

sich herausgehen. Das hat mit Bewegung und Freude zu tun, denn in diesem Moment macht ihnen auch das Fach Spaß.

Bezüglich „Bewegung, Spiel und Sport“ hegen die Lehrer folgende Assoziationen: Dass die Schüler nicht durch ständiges Sitzen belastet werden, dass es auch eine Ablenkung für das Gehirn darstellt, dass man gerade bei Bewegung, Spiel und Sport seinen Gefühlen freien Lauf lassen kann.

Schüler meinen, dass es schon gut wäre, wenn man im Unterricht vielleicht einmal 2 min aufstehen könnte. Einige von ihnen haben sogar in der vierten Klasse gelernt, wie sie sich bewegen können, damit sich *etwas lockert* und sie dadurch *weiter denken* können. Momentan hätten sie jedoch nicht die Möglichkeit dazu.

Auf die Frage, welche Rolle Bewegung im Fachunterricht spielt, antwortet eine Lehrkraft: „Wenn es zuviel wird, keine gute...Es ist unangenehm. Man muss sich konzentrieren, und beim Konzentrieren kann man sich eben nicht nur bewegen...Wenn man die Schüler in der ersten Stunde hat, dass ist manchmal, als ob man eine andere Klasse hat, von der Ruhe her, von der Konzentrationsfähigkeit, von dem, was sie auch leisten, geht es viel besser...zweite, dritte Stunde ist noch besser. Und dann sechste Stunde oder gar nach der Mittagspause, die siebente Stunde, da kommt nur noch etwas, wenn man auch wirklich beiderseitig wahrscheinlich ein bisschen Abstriche macht“.⁶⁶

5.2.7 Argumentationsfiguren

Bewegung, Spiel und Sport werden an dieser Schule vor allem mit der Intention eingesetzt, im Unterricht und darüber hinaus einen wesentlichen Beitrag zur Gesundheits- und Sozialerziehung der Schüler zu leisten. Dies geschieht durch die Bereitstellung und Nutzung zahlreicher Möglichkeiten im Sinne einer schulischen Bewegungs- und Gesundheitserziehung bzw. -förderung, die Schaffung von günstigen und altersgerechten Bewegungsbedingungen im Lebensraum Schule für eine sinnvolle ganzheitliche Erziehung und Bildung zum und durch den Sport mit den Möglichkeiten der Kooperation von Schule und Sportverein sowie die Einbindung und engagierte Partizipation aller Personenkreise, die am Schulleben und darüber hinaus involviert sind. Dies betrifft gleichermaßen Schüler, Lehrer, Eltern, Förder- und Sportvereine.

⁶⁶ Quellentext Schule B, S. 43.

5.2.8 Gelingensbedingungen und Entwicklungspotenziale

5.2.8.1 Fördernde Bedingungen

Die Schule B setzt sich nach Auswertung aller erhobenen Daten innovativ mit der Integration von Bewegung, Spiel und Sport im gesamten Schulalltag auseinander. Das Medium „Sport“ wird dabei als Bindeglied verwendet und ermöglicht es der Schule, nicht nur das Schulklima, sondern auch das Sozial- und Freizeitverhalten der Schüler positiv zu beeinflussen.

Schulische Aktivitäten bewirken eine Öffnung der Schule nach außen, initiieren Kooperationen und bewirken innovative Konzepte. Zu diesen gehören die *Sportprofilierung* mit den dazugehörenden Installationen der Sportklassen, der wahlobligatorischen dritten Sportstunde mit Differenzierung in Talent- und Breitensportliche Förderung, das Wahlprüfungsfach Sport sowie die zahlreichen Kooperationen von Schule und Sportverein. Eine wichtige Gelingensbedingung für diese Sportprofilierung, welche die Schule 1997 sogar vor der anstehenden Schulschließung im Rahmen der Schulnetzplanung bewahrt hat, ist dem Umstand geschuldet, dass beide Mitglieder der Schulleitung zugleich Sportlehrer sind. Für das gesamte Kollegium war und ist das Medium „Sport“ das Kostbarste, um eine ganzheitliche Erziehung der Schüler zu gewährleisten. Daraus sind in den vergangenen 17 Jahren eine Vielzahl an Spiel- und Sportfesten, Projekten und Innovationen entstanden.

In den Sportklassen erfahren die Schüler eine allseitig komplexe Ausbildung im koordinativen und konditionellen Bereich. Damit unterstützt die Schule auch die Trainingstätigkeit der Schüler in den Sportvereinen. Sie leistet neben ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag u.a. eine gute Zuarbeit, indem sie Talente entdeckt, fördert und diese in die Vereine integriert. Diesbezüglich hat die Schule schon mehrfach positive Rückmeldungen von Kultusministerium, Landes- und Kreissportbund erhalten. Fächerübergreifende Themen werden in den für die Sportklassen obligatorischen „Tagen des Sports“ realisiert. Die Entwicklung im sozialen Bereich sowie die Elternarbeit verlaufen sehr erfolgreich: So ist der Zusammenhalt, Notendurchschnitt und die Einsatzbereitschaft in diesen Klassen deutlich über denen der Nicht- Sportklassen. Dies erleichtert die Arbeit der Lehrer signifikant, was wiederum für die Akzeptanz der Sportprofilierung im gesamten Kollegium sorgt. Die Lehrer freuen sich über die steten Erfolge ihrer Schulmannschaften und sind zu

Recht stolz auf ihre Schüler. Ein dritter Platz im Bundesfinale bei „Jugend trainiert für Olympia“, bei dem man sich trotz erschwelter Bedingungen im nationalen Vergleich gegen zahlreiche Sportschulen durchsetzte, spricht neben vielen anderen sportlichen Erfolgen für die erfolgreiche Arbeit aller beteiligten Personen.

Gewinnbringend für eine weithin gelingende Entwicklung der Schule stellt ferner die Erarbeitung eines konkreten, inhaltlich abgestimmten eigenen Lehrplanes für die Sportklassen dar, sodass in den beiden extra Sportstunden die Inhalte nicht per Zufallsprinzip ermittelt werden. Dies ist in Thüringen bis dato einmalig. Die konsequente Arbeit der Schule wird auch daran deutlich, dass es bisher sogar einmal der Fall war, dass eine Sportklasse aufgrund der verfehlten Internalisierung der an sie gestellten Normen wie z.B. mangelhafte Leistungs- und Lernmotivation, Disziplinprobleme sowie fehlende Bereitschaft zum außerunterrichtlichen Einsatz für die Schule in eine Nicht- Sportklasse zurückgestuft wurde. In diesem Fall war der erhöhte Aufwand seitens des Personals und Stundenvolumens nicht mehr gerechtfertigt. Das Hinterfragen der bestehenden Zustände ist dabei im Sinne einer konstanten progressiven Entwicklung förderlich.

Auch der an der Schule bestehende Leistungs- und Wettkampfgedanke ist konstruktiv für eine weitere positive Schulentwicklung bzgl. der Integration von Bewegung, Spiel und Sport. Dieser manifestiert sich nicht nur durch die stets hohe Teilnehmerzahl bei Wettkämpfen trotz geringer Gesamtschülerzahl, sondern auch dadurch, dass Leistung anerkannt wird und derjenige, der Leistung bringt, nicht gleich als „Streber“ abgestempelt wird, woraus u.a. erfreuliche Lernleistungen resultieren.

Eine weitere förderliche Bedingung stellt die gewinnbringende Verteilung des Sportunterrichts auch in den späteren Vormittagsstunden dar, weil dadurch die Schüler den notwendigen körperlichen Ausgleich nach den kognitiv anstrengenden Fächern am Morgen erfahren und wieder aufnahmefähig für die Stunden am Nachmittag werden. Diese zeitliche Verortung des Sportunterrichts im Sinne einer Rhythmisierung ist eine vorteilhafte Maßnahme seitens der Schulleitung.

Die Mitwirkung und Mitgestaltung der Schüler im Schulleben, z.B. als Helfer und Kampfrichter sowie regelmäßige eigenverantwortliche Gestaltung von Unterrichts- bzw. Trainingsabschnitten, bildet eine wichtige pädagogische Rahmenbedingung einer „Bewegten Schule“. Die Unterteilung des Schulhofes in Bewegungszone und Ruhezone, die Installation von Tischtennisplatten und Streetballanlage, die Nutzung

des Tartanfeldes für Bewegungsspiele, die Schaffung von Natur- Freiräumen sowie die Pflicht für alle Schüler, das Schulgebäude während der großen Pausen zu verlassen eröffnet den Schülern zahlreiche Möglichkeiten und Gelegenheiten sich zu bewegen. Schulsportfeste und Sportwettbewerbe sind fester Bestandteil der Jahresplanung und bieten den Schülern, gemeinsam mit der Möglichkeit, den offenen Schulhof auch nach Unterrichtsende für Bewegungsaktivitäten nutzen zu können, viele außerunterrichtliche Bewegungsanlässe, die zu den Bausteinen einer „Bewegten Schule“ gehören. Besonders bewegungsaktive Schüler bringen sich sogar von zu Hause eigene Spielgeräte (z.B. Tischtennisschläger, Handbälle, Fußbälle) mit und ersetzen fehlende Fußballtore durch Rucksäcke, um auf diese Weise nicht vorhandene ausleihbare Spielgeräte und fehlende, fest installierte Fußballtore zu kompensieren.

Für eine „Bewegte Schule“ ist ebenfalls die Tatsache gewinnbringend, dass die Kooperation Schule – Sportverein von Anfang an fester Bestandteil des Schulkonzepts war. Im Mittelpunkt steht hierbei die Nachwuchsgewinnung, Talent- und breitensportliche Förderung bei gleichzeitiger Unterstützung der Lernleistungen sowie des sozialintegrativen Aspektes, speziell des Freizeitverhaltens der Schüler. Dies gelingt der Schule auf aussichtsreiche Art und Weise. Durch die verschiedenen Kooperationskontakte konnten eine Reihe von Sportgeräten (Unterrichts- und Arbeitsmittel), Trainings- und Spielkleidungen angeschafft sowie die einzige 100m-Tartanlaufbahn der Stadt mitfinanziert werden. Schulförderverein und Elternvertretung unterstützen nicht nur finanziell zahlreiche Aktionen und Anschaffungen für den sportiven Bereich. Der Kooperationspartner „BOSS“ ist im Schulgebäude ansässig und dient nicht nur als zentraler Anlaufpunkt für die Schüler, sondern verleiht Spielgeräte und besitzt Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote als feste Bestandteile deren Wochen- und Ferienplanung. Vergleichswettbewerbe mit anderen Schulen werden ebenfalls von ihnen organisiert.

Das Talentförderprojekt in Zusammenarbeit mit dem ThSV X zielt nicht nur auf sportliche, sondern auch auf schulische Leistungsförderung ab. Diesbezüglich besteht eine enge Kommunikation zwischen Schule, Sportverein und Internat. Stundenpläne werden mit Training u.a. Verpflichtungen für diese Schüler koordiniert. Mit der dritten Sportstunde als Trainingseinheit des ThSV wird zudem das fähigkeitsorientierte Trainingsprogramm des Vereins unterstützt. Dank der erfolgreichen Arbeit haben mittlerweile 12 ehemalige Schüler den Sprung in die Handball- Bundesliga

geschafft. Hinsichtlich der Qualität werden seitens der Schulleitung noch Reserven gesehen. Dieses Hinterfragen und der Wille zur Optimierung spricht ebenso für eine weiterhin positive Entwicklung hinsichtlich Bewegung, Spiel und Sport an der Schule B.

Es wird ebenfalls geplant, in der Sportklasse 9a in Zusammenarbeit mit dem Kreissportbund, die Schüler durch einen Basislehrgang auf deren spätere potentielle Übungsleitertätigkeit vorzubereiten. Diese Kooperationen, die Möglichkeit der Leistungsdifferenzierung und der damit verbundenen Einbindung möglichst vieler Schüler in die außerunterrichtlichen Sportangebote der Vereine (SV Einheit, Xer Leichtathletikverein, SV Wartburgstadt, u.a.) sowie die Bereitschaft der Schule zur Öffnung für möglichst viele Sportvereine der Stadt und Region sind ein zentrales Element einer sich weiterentwickelnden „Bewegten Schule“.

5.2.8.2 Hemmende Bedingungen

Nach Auswertung aller Daten ergibt sich bzgl. der Integration von Bewegung, Spiel und Sport folgendes Bild: Ressourcenprobleme gehören zu den größten Hindernissen für eine adäquate Arbeit der Lehrkräfte. Personalausfälle durch Krankheiten, eine signifikante Not an Sportlehrern, die dringend gebraucht werden, um Sport- und Bewegungsangebote zu gewährleisten sowie fehlende finanzielle Mittel erschweren die Arbeit der Kollegen erheblich. Fehlende Stunden im Nachmittagsbereich, besonders bei den Arbeitsgemeinschaften, sind dafür verantwortlich, dass bereits geplante Gruppenteilungen im Sinne einer Leistungsdifferenzierung innerhalb eines AG- Angebotes nicht möglich sind. Der vom Schulamts zur Verfügung gestellte Stundenpool wird in erster Linie dafür verwendet, den normalen Unterricht in einer korrekten Form abdecken zu können. Fehlendes Geld ist dafür verantwortlich, dass der erhebliche Nachholbedarf im baulichen Zustand des Schulgebäudes nicht beseitigt werden kann. Abgefallene, nicht reparierte Fensterbänke sowie die alleinige Verwendung von Geld für Werterhaltungsmaßnahmen (Glühbirnen, Schalter, etc.) und nicht z.B. für den dringend benötigten Spielgeräteverleih sprechen eine eigene Sprache. Die vielversprechenden Pläne der Schule, Bewegung und Spiel auf dem Schulhof künftig noch stärker zu integrieren, werden leider durch die prekäre finanzielle Situation behindert. Für diesbezüglich erforderliche bauliche Veränderungen ist im Moment kein Geld vorhanden. Durch Risse und Splitbelag sind einige

Bereiche des Schulhofes aufgrund der Vermeidung von Verletzungsgefahr für Bewegungsaktivitäten der Schüler gesperrt.

Die unglückliche Festlegung des Schulamtes, Zugangsvoraussetzungen zu den Sportklassen zu reglementieren, behindert jedes Schuljahr deren kontinuierliche Neubildung. Es bleibt zu hoffen, dass die erfolgreiche Arbeit der Kollegen, die sich in positiven Rückmeldungen von Kultusministerium, Landes- und Kreissportbund widerspiegelt, nicht durch diese administrative Entscheidung torpediert wird.

Eine weitere hemmende Bedingung für die Integration von Bewegung, Spiel und Sport ist der Tatsache geschuldet, dass für die Schüler während der großen Pausen kein Spielgeräteverleih und dieser in der Woche nur einmal an einem Nachmittag ermöglicht werden kann. Es ist des Weiteren diskussionswürdig, dass Ballspiele während Frei- und Ausfallstunden auf dem Schulhof wegen zu hoher potentieller Lautstärke untersagt sind. Vielleicht sind diesbezüglich Regelungen möglich, die sowohl ein konzentriertes Arbeiten für die restlichen Schüler gewährleisten als auch Bewegungsmöglichkeiten während Ausfallstunden garantieren.

Die partielle Unterbindung von Bewegungsaktivitäten während der großen Pausen aufgrund fehlender Aufsichtspersonen gehört wie das anscheinend nur z.T. existente Kommunikationsdefizit bzgl. der AG Fußball und des Spielgeräteverleihs am Nachmittag ebenfalls zu hemmenden Faktoren.

Fehlendes Geld ist dafür verantwortlich, dass in den Klassenräumen rückenfreundliches Mobiliar (angenehmere Stuhllehnen, höhenverstellbare Tische und Stühle, Sitzbälle, etc.) fehlt.

Im Fachunterricht wird das z.T. vorhandene Grundschulwissen der Kinder bzgl. Bewegungspausen und deren Nutzen anscheinend nicht weiter genutzt. Zumindest bestätigen Schüler und eigene Beobachtungen die mangelnde Verwendung von kurzen Bewegungspausen. Fehlende Zeit sowie Lehrplanfülle sind u.a. Gründe für den verminderten Einsatz von bewegungsimplizierenden Lehr- und Lernmethoden. Einige Kollegen scheinen die von den Schülern selbstinitiierten Bewegungen (z.B. Stuhl herumdrehen, herumrutschen, andere Sitzpositionen einnehmen, etc.) mit der Begründung der Vermeidung von potentielltem Chaos zu unterbinden.

5.2.8.3 Resultierende Entwicklungspotenziale

Einige Anregungen können der Schule gegeben werden: Interne Schulweiterbildungen für das gesamte Kollegium hinsichtlich „Bewegter Lehr- und Lernmethoden“ und

Bewegungspausen im Unterricht sowie deren Nutzen könnten eventuell bestehende Zweifel verringern, damit z.B. gerade in den späteren Vormittags- und Nachmittagsstunden die nicht beobachteten kurzen Bewegungspausen häufiger eingesetzt werden. So wäre es möglich, Unkonzentriertheit, Lustlosigkeit und notorische Unruhe zu verringern und gleichzeitig dem immanenten Bewegungsdrang der Kinder Rechnung zu tragen. Potentiell auftretende Hemmschwellen, Bewegung im Unterricht zu akzeptieren, könnte man bei den älteren Schülern dadurch begegnen, indem man sie offensiv auf den Gewinn bzw. Nutzen aufmerksam macht. Dazu zählt u.a. auch die Vermittlung des Leitbildes einer „richtigen Sitzhaltung“ während des Unterrichts, um das statisch- passive Sitzen zugunsten eines aktiv- dynamischen Sitzens abzulösen. Dies stellt eine wirksame Prävention gegen Sitzschäden dar und beeinflusst das Konzentrationsvermögen der Schüler nachhaltig. Das „Bewegte Sitzen“ beschränkt sich jedoch nicht auf eine Verhältnisänderung, sondern erfordert auch eine Verhaltensänderung von Lehrern und Schülern (vgl. Regensburger Projektgruppe 2001, S. 96f.). Veränderungen und Variationen der Sitzpositionen sollte man tolerieren und unterstützen sowie die Wahrnehmung der Schüler auf die Sitzhaltung lenken und ihnen diese bewusst machen.

Bewegung sollte nicht als Störung empfunden werden, sondern als wertvolles Medium, welches nicht primär mit Zeitverlust im Unterricht, sondern mit gesteigerter Effizienz sowie tieferem Verständnis einhergehen kann. Es wäre gewinnbringend, den Bewegungssinn als zusätzlichen Informationszugang beim Lernen anzusprechen sowie Handlungsorientiertes Lehren und Lernen in den Vordergrund zu stellen. Der Wechsel von kognitiver und physischer Aktivität, Anspannung und Entspannung sollte im Unterricht ermöglicht werden, z.B. dadurch, indem bewusst Bewegungsmöglichkeiten geschaffen werden. Ein Beispiel dafür wäre den bei Bastelarbeiten anfallenden Müll nicht als Lehrkraft selber einzusammeln, sondern diese Aufgaben an die Schüler zu delegieren.

Eine häufigere Nutzung des großen und schönen Schulareals als alternativen Lernort von allen Kollegen innerhalb des Unterrichts würde dem bestehenden Potenzial erhöhte Rechnung tragen und die Schüler sicherlich begeistern. Eine bessere Nutzung des Schulareals für Ballspiele während der großen Pausen, z.B. durch ein Angebot an Bällen und anderen Spielgeräten in einer ausfahrbaren Spieltonne, könnte vielleicht durch den Förderkreis u.a. externe Kooperationspartner finanziert werden. Dazu müsste man jedoch die Schüler für einen sorgsamen Gebrauch

sensibilisieren. Es wäre sicherlich förderlich zu prüfen, ob man das bestehende Verbot von Ballspielen auf dem Schulhof während Ausfall- und Freistunden eventuell durch die Verringerung der Lautstärke aufheben kann. Dies wäre bestimmt möglich durch den Einsatz von Softbällen sowie die Nutzung von Bewegungsräumen, die nicht unmittelbar an das Schulgebäude grenzen.

Die stellenweise scheinbare Unterbindung von Bewegungsaktivitäten während der großen Pausen aufgrund fehlender Aufsichtspersonen wäre vielleicht dahingehend zu hinterfragen, ob primär die potentielle Verletzungsgefahr im Vordergrund steht oder die Nutzung der Pause als Zeit, in der sich die Kinder von den Anstrengungen des Lernens erholen, um sich für die nächsten Anforderungen wieder fit zu machen. Wichtig wäre, dass die Lehrkräfte an der Schule die Pause nicht als eine schulische Veranstaltung sehen, sondern als sehr wichtige Phase für die Schüler im Sinne einer gewinnbringenden Rhythmisierung. Die Lehrer benötigen dazu eine gesunde Einstellung zur Bedeutung von Bewegung für das Leben von Schülern während des Schulalltags, denn dies stellt eine Voraussetzung für eine sinnvolle Nutzung der Pausen dar.

Vielleicht wäre es möglich, zusätzliche Bewegungsangebote für Nicht- Leistungssportler am Nachmittag durch den Einsatz von Studenten (z.B. der diakonischen Fachschule) zu erschließen. Hierzu könnte man die Schüler durch eine Interessenbefragung einbinden.

Letztendlich ist für eine weitere positive Entwicklung im Sinne einer „Bewegten Schule“ die Bereitschaft aller beteiligten Personen zur aktiven Einbeziehung notwendig, denn ohne gemeinsame Verständigungsprozesse aller am Schulleben involvierten Gruppen über das Leben und Lernen in der Schule wird sich eine „Bewegte Schule“ nicht verwirklichen bzw. weiterentwickeln lassen (vgl. Balz 1997). Nicht die Summe möglichst vieler Elemente formt das Profil der „Bewegten Schule“, sondern die Intensität, mit der die einzelnen Elemente den Kindern nahe gebracht werden (vgl. Klupsch-Sahlmann 1995, S. 17).

Die Schule B stellt sich dem Betrachter als eine aktive und innovative Schule dar, der man eine auch weiterhin erfolgreiche Entwicklung bzgl. des Mediums „Sport“, bereichert um „Bewegung“, als Bindeglieder im gesamten Schulalltag wünscht.

5.3. Schule C

Vorbemerkung

Das vorliegende Schulportrait stellt eine systematische und methodisch kontrollierte, an Gütekriterien qualitativer empirischer Forschung orientierte Darstellung der faktischen und konkreten Wirklichkeit der untersuchten Schule dar (vgl. Idel 2000, S. 30). Es liefert die Momentaufnahme der Schule aus einer bestimmten Perspektive, d.h. unter einer bestimmten Fragestellung, mit dem Ziel der Dokumentation und Analyse sowie der Beratung und Intervention (vgl. Kunze & Meyer 1999, S. 14). Ziel ist es, die Einzelschule in ihrem Entwicklungsprozess zu unterstützen.

Der Anspruch dieses Schulportraits besteht nicht darin, die gesamte Schule als Ganzes zu porträtieren, sondern aus sportpädagogischer Perspektive die Facetten des Bewegungs-, Spiel- und Sportaspekts als Momentaufnahme der Schule zu erfassen, zu dokumentieren sowie etwaige Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Dabei steht nicht der Sportunterricht im Zentrum der Aufmerksamkeit, vielmehr wird Bewegung hierbei als übergreifendes Phänomen im gesamten Schulleben für wichtig und reflexionswürdig erachtet.

Für die Erstellung des vorliegenden Schulportraits wurden Daten mittels verschiedener qualitativer Forschungsmethoden erhoben. Eine Gruppendiskussion mit sieben Lehrerinnen und Lehrern, inklusive Schulleitung, wurde am 08.05.2006 durchgeführt. Es folgten drei Beobachtungstage, an denen die Teilnehmende Beobachtung am 12.09., 13.09. sowie 14.09.2006 realisiert wurde. Ferner wurden fokussierte Leitfadeninterviews mit dem Schulleiter, drei Lehrerinnen und Lehrern sowie sechs Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen fünf, sieben und neun am 30.11.2006 durchgeführt. Die verschiedenen generierten Datensätze wurden mittels MAXQDA2 codiert und anschließend in einem Quellentext vereint. Das Schulportrait entstand aus der Zusammenfassung, Erörterung sowie Interpretation des zugrunde liegenden Quellentextes und der erhaltenen Schuldokumente. Dementsprechend spiegelt dieses Schulportrait die Situation des Jahres 2006 wider.

5.3.1 Rahmendaten

Schulart:	Integrierte Gesamtschule mit Oberstufe
Schülerzahl:	Sek. I – 539; Sek. II – 133
Lehrkräfte:	59
Weiteres päd. Personal:	0
Einzugsgebiet:	Stadt mit ca. 100000 Einwohnern
Träger der Schule:	kommunaler Schulträger
Sportunterricht:	Kl.5-10:3h/Wo; Kl.11-13:2h/Wo
Sportförderunterricht:	ja



Abb. 18: Schulgebäude vordere Seitenansicht (Schule C)



Abb. 19: Schulgebäude hintere Seitenansicht

5.3.2. Organisation und Konzeption

5.3.2.1 Schulkonzept⁶⁷

Die Schule C ist eine Ganztagschule in offener Form und ist 1993 durch Eltern- und Lehrerinitiative als Schulversuch entstanden. Sie bietet über den Unterricht nach der Stundentafel hinaus freiwillig zu nutzende pädagogische Angebote bis in den Nachmittag. Der Unterrichtstag gliedert sich in zwei Teile: Den Pflichtunterricht am Vormittag und die freiwillige Teilnahme am Mittagessen sowie an pädagogischen Angeboten am Nachmittag.

Nach eigenen Angaben sollen die Schüler⁶⁸ der Schule eine ganzheitliche Bildung genießen und in allen Persönlichkeitsbereichen so umfassend gefördert werden, dass sie im Leben gut bestehen können. Deshalb wird sich die Schule zu einem ganztägig orientierten Lern-, Erfahrungs-, Erlebnis-, Begegnungs-, aber auch Bewegungsraum weiterentwickeln. Daraus resultierende Konsequenzen können in Schwerpunkten zusammengefasst werden.

Mit Bezug auf erzieherische Schwerpunkte ist es der Schule wichtig, den Schülern ein möglichst langes gemeinsames Lernen in einer offenen Atmosphäre einerseits, aber auch das Eingehen auf individuelle Unterschiede andererseits zu gewährleisten. Zu den im Schulkonzept verankerten Erziehungsangeboten zählen u.a. die Modernisierung und Öffnung des Unterrichts, die Gruppenarbeit als Arbeitsform in den Klassenstufen 5 – 8, eine enge Zusammenarbeit der Lehrer⁶⁹ mit den Eltern, die Stärkung der Eigenverantwortung der Schülervertretungen, eine stärkere Partizipation der Schüler an der Gestaltung des Schullebens sowie die Schaffung kontinuierlicher Betreuungsangebote der Schule über den ganzen Tag.

Bildungsbezogene Aspekte des Schulkonzepts implizieren eine Öffnung der Schule zum außerschulischen Umfeld und eine Erweiterung der Bildungsangebote. Diese umfassen für jeden Schüler die Gliederung des Unterrichts in Pflichtunterricht, Wahlpflichtunterricht, zwei Exkursions- und Projektwochen pro Schuljahr sowie die seit zwei Jahren für die Schüler ab Klassenstufe 7 neu eingeführten verpflichtenden Wahlfächer, von denen ein Fach belegt werden muss und weitere als Freizeitange-

⁶⁷ vgl. Quellentext Schule C, SS. 1-3; 9-11.

⁶⁸ Diese Bezeichnung schließt immer gleichermaßen beide Geschlechter ein, sofern diese nicht explizit getrennt voneinander betrachtet werden.

⁶⁹ Diese Bezeichnung schließt immer gleichermaßen beide Geschlechter ein, sofern diese nicht explizit getrennt voneinander betrachtet werden.

bote genutzt werden können. Wenn ein Schüler ein solches Fach belegt, ist es auch zeugnisrelevant. Bewegungsimplicierende Wahlpflichtfächer sind u.a. Tanzgruppen, Fitness, Aerobic, Handball, Volleyball, Inline-Skaten, Fußball sowie die Theatergruppe.

Ebenfalls neu sind die vor einem Jahr für die Klassenstufe 5 eingeführten verpflichtenden Arbeits- bzw. Neigungsgemeinschaften, welche in den normalen Unterrichtsablauf integriert sind. Dazu zählen die AGs Inline-Skating sowie Sportmix. Durch die zeitliche Verortung dieser verpflichtenden Arbeitsgemeinschaften in den Vormittagsbereich gelingt es der Schule, den sehr theorielastigen Unterrichtsalltag auf diese Art und Weise im Sinne einer Rhythmisierung aufzulockern. So ist es für die fünften Klassen z.B. möglich, aus dem Mathematikunterricht in die AG Inline-Skating zu wechseln, bevor sie anschließend wieder im Unterricht sitzen müssen. Für diese verpflichtenden Neigungsgemeinschaften müssen die Schüler halbjährlich einen Unkostenbeitrag von 6 Euro zahlen. Begründet wird dies damit, auch den anderen Schülern gegenüber eine gewisse Verpflichtung beizugeben und dass die Eltern diesbezüglich ein bisschen mehr Interesse zeigen.

An dieser Schule wird von den Lehrkräften das Teamkonzept praktiziert. Dies bedeutet, dass Pädagogen unterschiedlicher Fachrichtungen in einer Klassenstufe zusammenarbeiten und damit auch gemeinsame Regeln sowie gemeinsame Unternehmungen planen. Seit ca. 3 Jahren gibt es auch eine Doppelbesetzung an Klassenleitern. Dies bedeutet, dass eine Klasse immer von zwei Lehrern geführt wird, sodass ein Team zumindest in der Klassenstufe 5 und 6 immer aus acht Leuten besteht. Das Zwei-Klassenlehrer-Prinzip, bei dem beide Pädagogen⁷⁰ gleichberechtigt sind, wird mit einer gerechteren Arbeitsverteilung begründet sowie damit, dass die Schwächen des einen Lehrers durch die Stärken des Kollegen⁷¹ ausgeglichen werden können.

In den fünften und sechsten Klassen wurden Verfügungsstunden eingeführt – vier Stunden in der Klassenstufe 5 sowie zwei in Klasse 6. In diesen werden Projekte geplant und besprochen, die immer unterrichtsrelevant sind und zur Bewertung führen. Ein ebenfalls neuer Inhalt des Schulkonzepts ist die in den sechsten Klassen neu eingeführte Wochenplan- bzw. Daltonplanarbeit.

⁷⁰ Diese Bezeichnung schließt immer gleichermaßen beide Geschlechter ein, sofern diese nicht explizit getrennt voneinander betrachtet werden.

⁷¹ Diese Bezeichnung schließt immer gleichermaßen beide Geschlechter ein, sofern diese nicht explizit getrennt voneinander betrachtet werden.

Schwierigkeiten ergeben sich nach Auskunft des Schulleiters bei der Stundenplanung: Die differenzierten Wahlpflichtangebote, die obligatorisch leistungsdifferenziert zu unterrichtenden Fächern wie Mathematik oder Englisch, die Teilung ab Klassenstufe 9 und 10 in Gymnasial-, Real- und Hauptschulzweig sowie die Kurszwänge in den Klassenstufen 12 und 13 erfordern ein Höchstmaß an Effizienz bei der gegebenen personellen Situation.

Einige Fächer werden an dieser Schule in Doppelstunden unterrichtet. Die Schule offeriert ihren Schülern bis zur 10. Klassenstufe drei sowie in den Jahrgängen 11 bis 13 jeweils zwei Unterrichtsstunden Sport pro Woche. Ein Sportlehrer meint hierzu, dass sie froh wären, drei Sportunterrichtsstunden zu haben. Damit entspricht die Schule den Bestimmungen der Schulordnung, was an manchen anderen Schulen nicht der Fall sei. Er plädiert nach wie vor für die Beibehaltung des Status quo.

Eine zeitliche Rhythmisierung des Schultages ist für eine Ganztagschule bzw. eine sich dorthin entwickelnde Institution von essentieller Bedeutung. Gedanken haben sich die Kollegen der Schule C diesbezüglich bereits gemacht. Allerdings wirken einige planungstechnische Faktoren erschwerend auf die Umsetzung einer adäquaten Rhythmisierung. Daher befindet man sich noch in der Planung bzw. auf dem Weg hin zu einer Aufbrechung herkömmlicher Schulrhythmen. Bisher besteht Konsens darüber, sich nach Möglichkeit vom traditionellen 45 min- Takt zu lösen, indem versucht wird, größere Einheiten in Form von generell flächendeckenden Doppelstunden anzubieten. Die Lehrer haben hierbei die Option, Pausen selber festzulegen, gleichzeitig jedoch für eine sinnvolle Verwendung seitens der Schüler zu sorgen. Sonst bereitet die Rhythmisierung allerdings aufgrund planungstechnischer Zwänge einige Schwierigkeiten. So kann die Schule z.B. nicht ohne weiteres für die Jahrgangsstufe X den Tagesablauf kurzfristig anders gestalten. Die Kollegen wünschten sich manchmal, gerade bei den Kleineren (Klassenstufen 5 – 7) ein anderes Pausensystem praktizieren zu können. Jedoch scheitert dies an den aktuellen personellen Engpässen sowie am bestehenden Planungsproblem. Aufgrund dessen ist es den Kollegen momentan nicht möglich zu sagen, wohin sich diese ersten Rhythmisierungsansätze in drei bis vier Jahren entwickeln werden. Man könne sich aber eine bessere Rhythmisierung von da an vorstellen, wo in den Gesamtablauf der Schule eingegriffen wird, indem ein neues Pausensystem, eine lange Mittagsfreizeit mit optional nutzbaren Wahlangeboten, z.B. die Fitnessraumbenutzung, etc. für alle eingeführt wird. Bezüglich des Sportunterrichts, gerade im

Mittelstufenbereich, wird von einigen Sportlehrern die Abschaffung der Doppelstunden und deren Verteilung auf drei Tage pro Woche favorisiert. Jedoch ist man sich der diesbezüglichen planungstechnischen Umsetzungsschwierigkeiten bewusst.

Im Verlauf des Schultages gibt es zwei Hofpausen, von denen die erste 20 min lang ist und nach der zweiten Stunde platziert ist und eine zweite längere Pause von 30-minütiger Dauer. Diese ist nach der vierten Stunde verortet. Es bestehen allerdings unterschiedliche Verbindlichkeitsregelungen zwischen den einzelnen Klassenstufen. Hier legt jedes Jahrgangsteam der verantwortlichen Lehrer die Pflicht zum Verlassen des Schulgebäudes individuell für jede Jahrgangsstufe fest. Wenn ein Lehrer sich z.B. für eine Doppelstunde ohne Pause entscheidet, können die Schüler dieser Klasse eine 10 min längere Hofpause genießen. Somit könnte die zweite Hofpause auf bis zu 40 min verlängert werden. Im Sinne einer aktiven, bewegungsorientierten Pausengestaltung für die Schüler wäre die Prüfung einer generellen Hofpflicht für alle Schüler sicherlich gewinnbringend, zumindest für die Klassenstufen 5 bis 9/ 10.

Tab. 7: zeitliche Strukturierung des Schultages an der Schule C

Zeit	Inhalt
07.45-08.30	1.h; 10 min Pause
08.40-09.25	2.h; 20 min Pause
09.45-10.30	3.h; 10 min Pause
10.40-11.25	4.h; 30 min Pause
11.55-12.40	5.h; 10 min Pause
12.50-13.35	6.h; 10 min Pause
13.45-14.30	7.h; 5 min Pause
14.35-15.20	8.h; 5 min Pause
15.25-16.10	9.h; 5 min Pause
16.15-17.00	10.h

Das Besondere an dieser Schule ist u.a. die Abschaffung der Klingelzeichen. Somit klingelt es nur zweimal am Schultag, nämlich zur Beendigung der beiden Hofpausen. Es ist dadurch viel ruhiger, weil nicht alle Schüler mit dem Pausenklingeln auf den Gang stürzen, da die Lehrer somit ihren Unterricht zu unterschiedlichen Zeitpunkten

beenden. Manche Schüler kritisieren allerdings, dass dadurch die Lehrer länger unterrichten würden.

5.3.2.2 Schulentwicklung⁷²

Die geplante Entwicklung der Schule in Richtung gebundene bzw. teilgebundene Ganztagschule ist für die Schule C mit einigen signifikanten Hindernissen verbunden. Man befinde sich zwar auf dem Weg dorthin, sei allerdings erst am Anfang des Prozesses. Im Moment droht die Ganztagschulentwicklung aus Sicht der Kollegen im Sand zu verlaufen, weil die dafür benötigten Ressourcen nicht in einem adäquaten Umfang bereitgestellt werden. Der Schulleiter meint diesbezüglich: „Die materiellen Grundlagen, wo in den ersten Jahren noch eine Menge passiert ist, die werden zurückgefahren, und die personelle Ausstattung ist völlig unbefriedigend. Und dadurch, dass die Länder, oder das Land jetzt, um bei Thüringen zu bleiben, die Verantwortung über die Verwendung der Mittel voll an die Kommunen und die Kreise weitergereicht hat, ist natürlich genau das eingetreten, was wir nicht wollten: Dass nämlich die Kommunen festlegen, wo die Schwerpunkte liegen und wofür geben wir das Geld aus. Und die einzelne Schule kann da auf und nieder springen und sagen, ‚wir hätten doch gern...‘. Am Ende treffen doch dann ganz andere Gremien die Entscheidung und nicht die Schulen selber“.⁷³

Vor mehr als drei Jahren wurde bereits ein Konzept für die geplante Ganztagschulform erarbeitet, welches jedoch seitens des Schulamtes abgewiesen wurde. Das Kollegium hat versucht, das Modell gebundene bzw. teilgebundene Ganztagschule inhaltlich, konzeptionell und organisatorisch in Angriff zu nehmen und befindet sich nach eigenen Angaben immer noch im ersten Drittel. Dass sie vor drei Jahren mit diesem Konzept nicht überzeugen konnten, liegt wahrscheinlich nicht an dessen Inhalt, sondern an den Mitteln, welche für sanierungsbedürftige Schulen zweckentfremdet worden sind.

Der im Konzept verankerte und geplante, erweiterte Erziehungs- und Bildungsansatz erfordert veränderte Rahmenbedingungen, die verschiedene Bereiche betreffen und schrittweise geschaffen werden müssen: Diesbezügliche, die allgemeine Organisation betreffende Punkte implizieren u.a. die Modifizierung der Stundentafel, eine neue Stundenplanung inklusive eines neuen Pausensystems, veränderte „Öffnungszeiten“

⁷² vgl. Quellentext Schule C, S. 3-9.

⁷³ QT, S. 3f.

der Schule mit Ganztagsorientierung, einen offenen Unterrichtsbeginn, aktive Pausen (mit Angeboten) sowie ein tägliches Mittagessen und Imbissangebot, etc. Die nötige Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern umfasst bzgl. des Bewegungs- und Sportaspekts die Kooperation mit Sportvereinen, freien Trägern der Jugendhilfe, etc. Zu den, die Ganztagsschulkonzeption implizierenden, veränderten Aufgaben der Lehrer gehören u.a. Flexibilität und Engagement beim Einsatz in Pflicht-, Wahlpflicht- und Ergänzungsangeboten, Teamarbeit in der Fachschaft und der Jahrgangsstufe, die Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfe bei der Planung von Unterrichtsinhalten und bei der Lösung von Erziehungsproblemen, das Bemühen um Methodenvielfalt im Unterricht, die Schaffung eines ausgewogenen Verhältnisses von Frontalunterricht und kooperativen bzw. eigenverantwortlichen Lernformen, die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungsangeboten, etc. Einige der vor drei Jahren im Konzept ausgearbeiteten Rahmenbedingungen sind bereits umgesetzt. Bei anderen befindet man sich allerdings noch in der Entwicklung dorthin.

5.3.2.2.1 Schulentwicklung und Situation bzgl. Bewegung, Spiel und Sport

Probleme hinsichtlich der Entwicklung sowie der Integration von Bewegung, Spiel und Sport an der Schule ergeben sich u.a. durch finanzielle und personelle Engpässe. Am Beispiel des im Schulgebäude eingerichteten Fitnessraumes verdeutlicht der Schulleiter die Misere ganz plastisch: „Der ist eingerichtet worden mit viel Geld. Wir haben auch versucht, mit Lehrern bzw. mit Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen den regelmäßig zu betreiben. Wir haben dann auch Schüler einbezogen, die also quasi die Verantwortung, die Aufsicht z.T. mit übernehmen. Und im Moment sind wir an einer Stelle, wo wir kaum noch die Ersatzteile dafür finanzieren können, geschweige denn personelle Absicherung der Betreuung des Raumes realisieren können. Das ist eigentlich tragisch und schlimm, und auf der anderen Seite versuchen wir natürlich nun nicht nur an diesen außerunterrichtlichen, freiwilligen Angeboten zu arbeiten, sondern auch in Sachen Ganztag doch ein paar neue inhaltliche Akzente im laufenden Schulbetrieb zu setzen, im Schulalltag“.⁷⁴

Die Umgestaltung des Schulhofs wurde von den Kollegen z.T. in Zusammenarbeit mit den Schülern vorangetrieben. Als man die Schule 1991 übernahm, gab es anfangs nur Beton auf dem Schulhof, doch sukzessive wurden Veränderungen

⁷⁴ QT, S. 5.

vorgenommen: Ein Teich wurde gebaut, ein Streetballkorb errichtet, Drehring und Tischtennisplatten aufgestellt, eine Verbindung zwischen den verschiedenen Schulhöfen geschaffen u.v.m.

Zur Zeit wird von einem Sportlehrer in der zwölften, dreizehnten Klassenstufe eine Seminarfacharbeit zum Thema „Bewegungspausen im Unterricht“ betreut. Dabei sollen die verantwortlichen Schüler versuchen herauszufinden, wie man Lehrern anderer Fächer außer Sport bestimmte Lockerungsübungen oder ganz einfache koordinative Übungen im Unterricht näherbringt, um einmal zwei min etwas ganz Anderes zu tun und den Geist wieder aufzulockern, damit die Schüler nicht ständig statisch-passiv stillsitzen müssen. Dieses Thema stellt eine gelungene Auseinandersetzung mit der verstärkten Bewegungsintegration in den Schulalltag und damit eine Verbesserung des Schullebens für die Schüler dar.

Potenziale sehen die befragten Lehrer für den normalen Fachunterricht, Bewegungsangebote für die Pausen, Schulsport und die außerunterrichtlichen Sportangebote. Im Fachunterricht wäre es gut, wenn noch mehr Lehrer durch den verstärkten Einsatz von bewegungsimplizierenden Lehr- und Lernmethoden und die Förderung eines aktiv- dynamischen Sitzens die Gelegenheit nutzen würden, den Kindern zu ermöglichen, sich während des Unterrichts zu bewegen. Hinsichtlich informeller Bewegungsgelegenheiten wurde auf dem Schulhof schon einiges getan. Jedoch wird auch hier noch Entwicklungspotenzial erkannt. Für den außerunterrichtlichen Schulsport sei kein richtiges durchgängiges Konzept sichtbar. Hier lebe man von der Hand in den Mund. Es steht und fällt mit Einzelpersonen. Eine Ausnahme bildet jedoch der Bereich Handball, wo die Schule seit einigen Jahren führend im Ostthüringer Raum ist. Ursachen dafür sieht der Schulleiter u.a. in der aktuellen personellen Situation: „Wir sind seit Jahren chronisch unterbesetzt und haben immer so zwischen acht und zehn Stellen am Jahresende offen, wo wir dann meistens über externe Lehrkräfte, die dann tageweise oder stundenweise auftauchen, Lücken schließen“. ⁷⁵ Dies erschwert natürlich eine vernünftige Planung, weil die betreffenden Pädagogen sich dadurch nicht adäquat in das Konzept mit einbringen können.

Das Sportlehrerkollegium ist an dieser Schule mit über zehn Kollegen ein Faktor, der den Stellenwert des Faches Sport sowie die außerunterrichtlichen Bewegungsangebote zu beeinflussen scheint: So wird eine Einigkeit über Ziele und Regeln vermisst. Es gibt zwar verschiedene starke Einzelpersönlichkeiten, die sich etwas vorgenom-

⁷⁵ QT, S. 6.

men haben, aber man behindert sich auch gegenseitig, indem man die gleichen Leute für verschiedene Dinge zu rekrutieren versucht. Eine Sportlehrerin meint diesbezüglich: „Es gibt immer mal Knatsch, wo jeder seine Interessen dann auch vertreten will. Die Kollegen [Nicht- Sportlehrer] beurteilen das Verhältnis der Sportlehrer untereinander, und da können sie sich ihr Urteil dann erlauben. Und das ist dann vielleicht die Ursache, warum wir nicht anerkannt sind, weil es immer wieder Reibereien untereinander gibt. Die interne Kommunikation der Sportlehrer untereinander wird von einer Lehrkraft als „sehr dürrtig“ eingeschätzt und von einem anderen Pädagogen als „sehr schwierig“ aufgrund der großen Anzahl der Sportlehrer und des damit verbundenen ständigen Kommens und Gehens. „Im Großen und Ganzen arbeitet jeder für sich und macht seinen Stiefel“.⁷⁶

Dies führt u.a. auch dazu, dass das Fach „Sport“ im gesamten Kollegium allem Anschein nach keinen allzu großen Stellenwert besitzt. „Das [Fach Sport] steht immer so ein bisschen hinten an. Wenn wir irgendetwas auf die Beine stellen wollen, bekommen wir immer irgendwelche Steine in den Weg gelegt“⁷⁷, meint eine Sportlehrerin. Ihr Kollege meint dazu: „Mir wäre es natürlich persönlich lieber, wenn sein Stellenwert noch etwas erhöht werden würde, aber das ist vielen Dingen geschuldet bis eben dahingehend, dass man eben wenige Sportlehrer dazu gewinnt, gerade im außerschulischen Bereich tätig zu sein, wenn es nicht gerade im Stundensoll liegt als AG oder Ähnliches. Das ist ein schwieriger Part heutzutage... Ansonsten bin ich der einzige Sportlehrer, der sich in dieser Geschichte hier an der Schule engagiert“.⁷⁸ Über Lösungsmöglichkeiten für diese aktuelle Situation wurden sich (hoffentlich gewinnbringende) Gedanken innerhalb des Sportlehrerkollegiums gemacht: Innerhalb der Fachschaft Sport wurde sich neu organisiert. Die Verantwortlichkeiten wurden in den innerschulischen und außerschulischen Bereich aufgeteilt. Es soll versucht werden, das aus der Größe der Schule resultierende Schülerpotenzial besser zu nutzen, um an Schulwettbewerben vermehrt teilzunehmen. Ferner wurde von den Kollegen an den ihrer Meinung nach bestehenden Ehrencodex des Sportlehrers appelliert: Es gehöre einfach zu seinen Pflichten, dass er auch Wettkämpfe mit besucht und dafür verantwortlich ist. Die Zuständigkeiten wurden innerhalb der zehn Sportlehrer zugewiesen. Jeder soll sich einem bestimmten Bereich widmen und ist für diesen voll verantwortlich, muss demzufolge auch die

⁷⁶ QT, S. 8.

⁷⁷ QT, S. 7.

⁷⁸ QT, S. 7.

Absicherung der Wettkämpfe vornehmen, von der Schülerauswahl bis hin zur Absicherung des Transports. Diese Maßnahme trägt hoffentlich dazu bei, dass die Schule C die Chance nutzt, ihr eigenes Schulprofil durch möglichst vielfältige Bewegungsangebote im außerschulischen Bereich sport- und bewegungsorientiert anzureichern. Das anscheinend bestehende Kommunikationsdefizit innerhalb der Fachschaft Sport wird sicherlich durch die beschlossene Aufgabenzuteilung sowie regelmäßige Treffen verringert. Eine funktionierende Einheit der Sportlehrer untereinander ist für eine vielfältige Angebotspalette und die eigene Außenpräsentation von eminenter Bedeutung, weil sie auch auf das restliche Kollegium ausstrahlt und somit hoffentlich den Stellenwert des Sports und der Bewegung an der Schule auf eine angemessene und gewinnbringende Ebene erhöht. Ohne gemeinsame Verständigung aller am Schulleben beteiligten Gruppen wird sich eine „Bewegungsaktive Schule“ nicht verwirklichen lassen. Das Ineinandergreifen verschiedener Elemente einer „Bewegten Schule“ wie z.B. „Bewegtes Lernen“ im Fachunterricht, Bewegungspausen im Unterricht, eine „Bewegte/ aktive Pausengestaltung“, eine bewegungsanregende Schulhofgestaltung, aktives/ dynamisches Sitzen der Schüler im Unterricht, außerunterrichtliche Bewegungsanlässe, etc. verdeutlicht den Anspruch einer „Bewegten Schule“ als pädagogische Gesamtorientierung und belegt, dass Bewegung im schulischen Kontext unaustauschbare Lern-, Erziehungs- und Bildungspotenziale enthält, die begründen, warum in der Schule weder das Fach „Sport“ noch die außerunterrichtlichen Bewegungsangebote und schon gar nicht die wichtige Integration von Bewegung im schulischen Leben und im Klassenunterricht verzichtbar oder gar ersetzbar sind (vgl. Laging 2000c, S. 32).

5.3.3 Kooperationen und Netzwerke⁷⁹

Kooperationen mit außerschulischen Institutionen sind für eine sich in Richtung Ganztagsbetreuung entwickelnde Schule von eminenter Bedeutung. Es besteht zuvorderst eine enge Kooperationsbeziehung zwischen der Schule C und dem Post SV Y e.V. im Bereich der Handballausbildung. Hier werden interessierte Schüler von Trainern und Übungsleitern des Post SV betreut bzw. gefördert. Der Förderverein begleitet und unterstützt dies, indem z.B. Trikots für Wettkampfteilnahmen finanziert werden. Es wird für die Schüler eine Handball Arbeitsgemeinschaft angeboten, die

⁷⁹ vgl. Quellentext Schule C, S. 16-20.

von Vereinstrainern geleitet wird. Des Weiteren führen jene Übungsleiter im Verein ebenfalls Handballtraining für die Schüler durch. Auf diese Art und Weise versucht der Verein, neue Mitglieder aus dem Schülerbereich zu gewinnen. Der dafür verantwortliche Sportlehrer sagt, man habe großes Interesse daran, in den ausgeschriebenen Wettbewerben, vor allem „Jugend trainiert für Olympia“ mit der Schule in und über Thüringen hinaus weit vorzudringen, was wiederum auch den Bekanntheitsgrad der Schule erhöht. Zielstellung dabei ist, in den männlichen Wettkampfklassen 2 und 3 die Endrunde in Thüringen zu erreichen. Einmal konnte bereits mit einer Mannschaft am Bundesfinale Handball in Berlin teilgenommen werden. Regelmäßige Teilnahmen an Landesendrunden und eine seit über 15 Jahren mit wenigen Ausnahmen stets anhaltende Vormachtstellung in Ostthüringen sprechen für den Erfolg und die Motivation der involvierten Schüler und Lehrkräfte bzw. Übungsleiter.

Der Fokus dieser Kooperation liegt jedoch nicht nur auf dem Jungenbereich. Auch die Mädchen werden im Handball gefördert. Vorletztes Jahr ist man mit der weiblichen A- Jugend Thüringer Landesmeister geworden. Aus dieser Mannschaft gehen 90 Prozent der Schülerinnen in die Schule C. Der Verein ist für die sportliche Ausbildung verantwortlich und die Schule sichert die Bereitstellung von Hallenzeiten vorrangig auch für diese Sportart mit ab. Die Kooperation mit dem Post SV ermöglicht der Schule u.a. auch die Gewinnung von Bällen, die der verantwortliche Sportlehrer der Schule aus Vereinsmitteln besorgt.

Von außen wird die Schule C als „Handballschule“ angesehen. Dies ist zuallererst der Kooperation mit dem Postsportverein zu verdanken. Der dafür zuständige Sportlehrer der Schule ist Leiter der Abteilung Handball in diesem Verein, Vorsitzender des Förderkreises und Vizepräsident des Thüringer Handballverbandes. In letzterem ist er verantwortlich für den Nachwuchsleistungssport. Er meint, ein Knackpunkt sei, dass die Schüler der Schule aus allen Stadtbezirken kommen und demzufolge erst ab Klasse 5 Training und das Zusammensuchen der Mannschaften stattfinden kann. Ihm wäre es persönlich lieber, wenn sie mit ein oder zwei Grundschulen noch intensiver zusammenarbeiten könnten, was jedoch bis dato noch nicht der Fall sei.

Verschiedene Beziehungen, jedoch nicht von der eben geschilderten Intensität, gibt es auch mit anderen Sportvereinen der Stadt, welche ebenfalls die Turnhalle nutzen. Ein Basketballverein versucht ebenfalls Mitglieder aus dem Schülerbereich zu

rekrutieren. Aufgrund der stadtoffenen Schülerklientel gibt es auch vielfältige Beziehungen besonders für Mädchen, wie z.B. zu Tanzsportvereinen und Dancevereinen. Diese werben z.B. am Tag der Offenen Tür, bei Schulfesten, etc. mit Tanzaufführungen.

Jeden Monat trifft sich die gesamte Elternvertretung in der Schule, was für eine stabile Elternarbeit spricht. Jedoch berge die Elternkooperation nach Ansicht einiger Lehrer noch Entwicklungspotenzial in sich. Eltern sollten nach Meinung der Pädagogen nicht nur stärker in die finanzielle Verantwortung genommen werden, z.B. durch eine obligatorische Beitragszahlung für den Förderverein mit günstigem Beitragssatz, sondern es wird auch berichtet, dass einige Eltern den sportlichen Förderbedarf ihrer Kinder gar negieren. Die verantwortliche Lehrerin berichtet: „Es gibt so viele Schüler, die Förderbedarf haben, und ich spreche die Schüler an. Ich habe voriges Jahr auch Briefe rausgeschickt. Eltern und Schüler sehen absolut keinen Bedarf, die Kinder auch da noch mal zu fördern. Ich hatte vorige Woche einen, der kann nicht mal werfen und fangen, ist 7. Klasse. Das ist wirklich schrecklich!“⁸⁰ Kritisiert wird ebenfalls das fehlende Interesse bzw. die fehlende Vorbildwirkung mancher Eltern in puncto Bewegungserziehung und Bewegungsbewusstsein für ihre Kinder.

Eine weitere Kooperationsvereinbarung mit z.T. bewegungsorientiertem Inhalt besteht seit einigen Jahren mit der Kindervereinigung e.V. Diese betreut den Schulclub „Schülercafé“ und verleiht Spielgeräte (Basketbälle, Softbälle, TT-Schläger) in den beiden Hofpausen und im Nachmittagsbereich nur so lange, wie eine Angestellte vor Ort ist. Der schuleigene Fitnessraum wurde zeitweise auch schon von ihr betreut. Momentan kann diese Fitnessraumbetreuung durch die Kindervereinigung nicht mehr gewährleistet werden. Für das neue Schuljahr ist eine Öffnungszeit jedoch wieder angedacht. Die Kindervereinigung e.V. und die Schule C bemühen sich, im Rahmen ihrer Möglichkeiten Angebote zu unterstützen, die die Ganztagschulorientierung der Schule fördern, sofern die dafür nötigen Mittel zur Verfügung stehen.

⁸⁰ QT, S. 19.

5.3.4 Angebote und ermöglichte Bewegungsaktivitäten

5.3.4.1 Bewegungsräume⁸¹

Die Schule C ist eine Schule, deren Schulgebäude sich aus zwei direkt nebeneinander liegenden, älteren Schulgebäuden zusammensetzt. Diese sind durch Wanddurchbrüche miteinander verbunden. Somit befinden sich u.a. mehrere Pausenhallen und z.T. sehr lange Schulgänge im Schulgebäude. Durch jene Anordnung verfügt die Schule über drei kleine Pausenhöfe sowie einen großen oberen Schulhof. Diese sind zugleich als Bewegungszonen in der Hausordnung definiert. Zu den Ruhezonen der Schule gehören die Klassen-, Kurs- und Teamräume, die Pausenhallen, die Bibliothek, der Schülerclub sowie der Speiseraum (vgl. dazu u.a. Klupsch-Sahlmann 1995, S. 20; Regensburger Projektgruppe 2001, S. 99f.).



Abb. 20: oberer Schulhof

Der große (obere) Schulhof befindet sich oberhalb des Schulgebäudes und ist über die Treppen vom mittleren Hof und durch die Ausgänge des Hauses I und II zu erreichen. Neben einem großflächigen Asphaltuntergrund befinden sich vereinzelte Baumgruppen, mehrere Tischtennisplatten, ein Basketballkorb, ein Feuchtbiotop und Holzbänke auf dem Hof. Der mittlere Hofbereich befindet sich zwischen den zwei Doppel-T-Blöcken des Schulgebäudes und ist über die Treppen vom oberen Hof sowie durch zwei Ausgänge zu erreichen. In der Mitte befindet sich ein Sandkasten mit zwei Drehkreiseln. Darum grenzen Betonflächen, zwischen den Treppen befinden sich Grünflächen mit starkem Baumwuchs und zwei überdachte Bänke als

⁸¹ vgl. Quellentext Schule C, S. 21-23.

Sitzmöglichkeiten zum Zurückziehen für die Schüler. Ein anderer, äußerer kleiner Hof besteht aus einer Asphaltfläche, auf der ein Baum mit um ihn herum angeordneten Bänken, ein weiterer Baum sowie Fahrradstellplätze stehen. Ein weiterer, sich auf der gegenüberliegenden Seite des Schulgebäudes befindlicher, kleiner Hof wird als Raucherinsel genutzt.



Abb. 21: mittlerer Schulhof



Abb. 22: äußerer Schulhof

Bis auf den letztgenannten Hof (Raucherinsel) kann man in den Pausen überall in den Bewegungszonen Bewegungsaktivitäten feststellen. So ist es z.B. sehr beliebt bei den Schülern, mit Softbällen Fußball zu spielen. Die Basketballanlage wird sehr gut angenommen, auch über den Unterricht hinaus. An Wochenenden, oder in den Ferien, muss die Schule sogar manchmal den Korb abbauen, weil die Anwohner sonst durch das ständige Ballprellen am Abend gestört werden. Tischtennis wird ebenfalls gern angenommen, genau wie Versteck- und Fangspiele, vor allem von den jüngeren Jahrgängen. Deshalb wurden auch die Höfe durch eine Treppe miteinander verbunden, sodass die Schüler nun zwischen Basketball-, Tischtennis, Fußball- oder Fang- und Versteckspielen in den großen Pausen hin- und herwechseln können. Dies stellt eine sehr gelungene Maßnahme bzgl. einer bewegungsanregenden Schulhofgestaltung dar, zumal vorher die Pausenhöfe nach Aussage des Schulleiters für so viele Schüler und verschiedene Altersgruppen völlig ungeeignet waren. Nun entstehe wesentlich mehr Bewegung als vor der Schulhofumgestaltung. Vielfältige Bewegungsgelegenheiten mit erlebnisorientiertem Anforderungscharakter sind für die Schüler essentiell. Die vorgenommene Separierung der Schulhöfe nach verschiedenen Altersklassen und Bewegungs- sowie Rückzucksbereichen sorgt auch für ein entspannteres, weniger durch Aggressivität gekennzeichnetes, Pausenverhalten der Schüler. So halten sich auf dem oberen Schulhof zumeist ältere

Jahrgänge auf, während der mittlere und äußere kleine Schulhof vor allem von den jüngeren Klassenstufen „okkupiert“ werden.

Für Ballspiele im Freien sind allgemein nur Softbälle zugelassen. An der Streetballanlage können Basketbälle verwendet werden. Um Unterrichtsstörungen zu vermeiden, gelten dort Nutzungszeiten. Die Teichzone wird besonders geschützt, damit dort ein Biotop entstehen kann. Die angrenzenden Wiesen sind deshalb nur als Liegewiese freigegeben. Ein Sandspielplatz auf dem oberen Schulhof wird aktuell gerade in eine Beachvolleyballanlage umgebaut. Insgesamt betrachtet verfügt die Schule C über eine vielfältige, durchdachte Schulhofgestaltung. Unter Umständen wäre der Einsatz von Naturmaterialien noch verstärkt möglich, beispielsweise in Form von Baumstämmen als Balancierbalken oder Naturklettergerüst.

5.3.4.2 Bewegungsaktivitäten im Verlauf eines Schultages⁸²

Der obere Schulhof wird in den beiden großen Hofpausen vorrangig von Schülern der Klassenstufen 8 bis 13 in Besitz genommen, während die beiden kleineren Höfe zumeist von den Klassenstufen 5 bis 7 für Bewegungsspiele genutzt werden. Vor vielen Jahren hat sich die Schule entschieden zu sagen, sie bietet den Schülern die Möglichkeit an, sich gerade in den Pausen so zu bewegen, wie es ihnen genehm ist. Dieses Angebot der Schule, Bewegungsräume für frei bestimmbare Aktivitäten anzubieten, vermittelt den Kindern ein dringend benötigtes Gefühl der Unabhängigkeit, um ihren Spielideen und Inszenierungsabsichten freien Lauf zu lassen. Dadurch erfahren sie, sich aufeinander einzustellen, Verantwortung zu übernehmen, Kontakt zu anderen aufzubauen sowie Regeln zu vereinbaren. Dies führt zur Ermöglichung des Erlernens sozialer Handlungskompetenz (vgl. dazu Laging 2000b, S. 160f.).

⁸² vgl. Quellentext Schule C, S. 24-31.



Abb. 23: Jungen beim Basketballspielen



Abb. 24: Mädchen beim Volleyballspielen

Ende der 1990'er Jahre hat die Schule den 5. und 6. Klassen ein Ballnetz mit Frisbeescheiben und Softbällen für die Pause zur Verfügung gestellt. Diese sind jedoch austauschbedürftig, sodass sich die Schüler zum großen Teil eigene Softbälle von zu Hause mitbringen, welche sie vor allem zum Fußball spielen nutzen. Sehr gern werden von den Kleineren auch die Drehkreisel angenommen. Einer ist jedoch vor kurzem erst kaputt gegangen, sodass nunmehr nur noch zwei von ihnen funktionstüchtig sind. Da die Stadt kein Geld für die Reparatur des dritten Kreisels besitzt, wurden die Eltern daraufhin angesprochen. Es bleibt zu hoffen, dass es dem Förderverein noch möglich ist, die erforderlichen Mittel auch für die Neuausstattung mit Ballnetzen aufzubringen. Man wünscht es den Kleinen auf jeden Fall.

Auf den unteren, kleinen Höfen werden Fangspiele, Drehkreisel und Fußball gespielt. Manche Lehrer äußern ihre Erleichterung darüber, wenn während ihrer Hofaufsicht bei den jüngeren Jahrgängen nichts passiert ist, vor allem beim Herumtollen auf den Verbindungstreppe zwischen dem unteren und dem oberen Hof.

Die jeweiligen Jahrgangsteams der Lehrer entscheiden, ob die betreffende Klassenstufe in den großen Pausen auf den Schulhof gehen muss oder im Schulgebäude verweilen darf. Momentan sieht es danach aus, dass den Schülern in der ersten großen Pause von 20 min freigestellt ist, ob sie das Gebäude verlassen oder nicht. Dagegen können die Schüler ab Klassenstufe 9 selber entscheiden, ob sie in der zweiten großen Pause (30 min) im Schulgebäude bleiben. Die Schüler bis Klasse 8 müssen hingegen auf den Schulhof gehen. Im Sinne einer aktiven Pausengestaltung wäre es jedoch überlegenswert, gerade für die Jahrgangsstufen 5 – 8 eine generelle Hofpflicht für beide Hofpausen festzulegen, um dem immanenten Bewegungsdrang der Kinder entgegen zu kommen bzw. diesen nicht zu unterbinden. Dies würde sich gerade für jene Klassen auch positiv auf die sich nach den Pausen

anschließenden Unterrichtsstunden in puncto Konzentrationsvermögen und Disziplin auswirken und die Arbeit der Pädagogen unterstützen. Wenn die Schüler die Möglichkeit besitzen, im Schulgebäude zu bleiben, nutzen sie diese auch oft: „Das, was ich von meinen Schülern mitbekommen habe, wenn die die Möglichkeit haben drinnen zu bleiben, bleiben sie auch drinnen. Die Einen machen Frühstück, die Anderen machen Blödsinn. Also ich hatte das schon vor Jahren auch mal so, dass die Mädels ihr Frühstück einnehmen konnten und die Jungs mussten raus, weil es nicht ging“.⁸³

Wichtig wäre es auch, dass die Lehrkräfte an den Schulen die Pause nicht als eine schulische Veranstaltung sähen, sondern als Zeit, in der sich die Kinder von den Anstrengungen des Lernens erholen, um sich für die nächsten Anforderungen wieder fit zu machen (vgl. Klupsch-Sahlmann 1995, S. 20). Eine Voraussetzung für eine sinnvolle Nutzung der Pausen stellt die förderliche Einstellung der Lehrkräfte zur Bedeutung von Bewegung für das Leben und Lernen der Schüler während des Schulalltags dar.

Mädchen bis zur siebenten Klasse spielen mit den Jungen Fangspiele oder Ballspiele, z.B. Wurfspiele mit dem Tennisball. Mädchen ab der siebenten Klasse setzen sich während der großen Pausen gern auf den Schulhof hin und benutzen z.B. die überdachte Bank als Rückzugsort zum Erzählen. Manche von ihnen spielen auch Volleyball im Kreis.



Abb. 25: Jungen beim Fußballspielen

Abb. 26: Mädchen bei Fangspielen

Jungen spielen bis zur Klasse 7 meistens Fußball und ab der Klasse 8 gern Tischtennis und Basketball. Dies passiert jahrgangsabhängig sogar bis in die

⁸³ QT, S. 26.

Klassen 10, 11 und höher. Während der beiden Hofpausen besteht für die Schüler die Möglichkeit, sich in der Kindervereinigung Basketbälle, Softbälle und Tischtennisschläger auszuleihen. Einige von ihnen thematisierten jedoch eine unregelmäßige Möglichkeit, weil die Spielgeräteausleihe nicht immer besetzt wäre. Daher bringen sich manche Schüler von zu Hause eigene Basketbälle mit.

Schüler, die während der großen Pausen im Schulgebäude bleiben, spielen häufig Karten oder unterhalten sich sitzend, stützend, fläzend, etc. Eine Kollegin meint bzgl. der Pausengestaltung: „Also Potenzial gibt es sicherlich in einer aktiven Pausengestaltung. Dass ich eben wirklich das Material anbiete, damit sich alle etwas herausnehmen können...setzt sicherlich voraus, dass der Klassenlehrer irgendwo in der Nähe ist, vor allem bei den Kleinen....“⁸⁴

Die Schulhöfe bieten durch die vorgenommene Umgestaltung von sich aus Anregungen zum informellen Bewegen. Diesbezüglich haben sich die Kollegen der Schule C gewinnbringende Gedanken gemacht. Eventuell wäre es noch möglich, eine ausfahrbare und abschließbare Spieltonne auf dem Hof zu installieren, damit die Schüler sich bei Bedarf noch z.B. Federball-, Tischtennisschläger, Frisbeescheiben, Tennisbälle, Softbälle, Wurfgeräte oder Springseile, etc. zur aktiven Pausengestaltung ausleihen können und sie deshalb nicht nur auf die Anwesenheit der Mitarbeiter der Kindervereinigung angewiesen sind. Unter Umständen könnten der Förderverein oder andere externe Sponsoren die Finanzierung dieser Spielgeräte ermöglichen. Wünschenswert wäre es, wenn der sorgsame Gebrauch dieser Materialien usus werden würde.

Bewegungstätigkeiten am Nachmittag finden vorrangig in formell organisierten Arbeitsgemeinschaften statt. Neben den neu eingeführten Wahlpflicht- AGs (Inline-Skating, Sportmix) für die 5. Klassen, welche am Vormittag in den Unterrichtstag integriert sind, gibt es noch eine AG Handball (durch den Post SV abgesichert), die AG Volleyball (durch Sportlehrer angeboten), die AGs Basketball und Fußball (durch Nicht- Sportlehrer abgesichert) sowie den Fördersport (durch eine Sportlehrerin angeboten). Hitfactory, Clip-Dance und Theater sind ebenfalls Arbeitsgemeinschaften mit bewegungsorientiertem Charakter.

Am häufigsten werden die Arbeitsgemeinschaften Handball und Fußball von den Schülern frequentiert. Die Benutzung des Fitnessraums ist zur Zeit nicht möglich, da die Betreuung durch die Kindervereinigung nicht mehr gewährleistet werden konnte.

⁸⁴ QT, S. 28.

Für das neue Schuljahr ist jedoch eine regelmäßige Öffnungszeit angedacht. Möglicherweise kann man zukünftig dessen Betreuung durch das große Sportlehrerkollegium oder durch Schüler der Abiturstufe gewährleisten.



Abb. 27: Fitnessraum



Abb. 28: Schülercafe

Des Weiteren besteht über die Kindervereinigung die Möglichkeit, sich Spielgeräte am Nachmittag auszuleihen, solange eine Angestellte vor Ort ist. Dies impliziert jedoch eine potentielle Unregelmäßigkeit hinsichtlich der Dauer dieser Ausleihmöglichkeit. Dazu wurde in der Gruppendiskussion folgendes berichtet: „Und deshalb sollte das Angebot erweitert werden. Das war zum Einen diese Spielsache, dann über die Kindervereinigung, die auch mal zeitweise Spielgeräte ausgegeben hat. Das ist dann aber auch wieder eingeschlafen“.⁸⁵ Für den Nachmittagsbereich würde demnach eine Spieltonne auf dem Hof ebenfalls eine förderliche Ergänzung darstellen, sofern dies realisierbar ist.

Bei den fakultativen Arbeitsgemeinschaften ist nach Auskunft eines Lehrers erstaunlicherweise ein Rückgang an Interesse, gerade auch bei den jüngeren Schülern zu verzeichnen. Demgegenüber nutzen interessanterweise gerade auch viele Schüler der 5. Klassen, die im Sportunterricht nicht so gut sind, die bewegungsorientierten Pflicht- AGs rege. Die Werbung für solche bewegungsorientierten Arbeitsgemeinschaften müsse nach Ansicht eines Lehrers bedeutend intensiviert werden. Des Weiteren müsse diesbezüglich ein Umdenken in den nächsten Jahren geschehen, damit man von klein auf insbesondere die unteren Klassen soweit habe, dass die Freude an der Bewegung von selbst als ein Bedürfnis empfunden wird.

⁸⁵ QT, S. 29.

Eine Lehrkraft meint bzgl. des Nachmittagsangebotes: „Für mich besteht immer noch die Frage, warum kann man nicht wieder einen Schwimmkurs aufmachen....Das steht und fällt mit Hallenzeiten, mit Lehrerzeiten sowieso. Ich meine, heute sieht keiner mehr ein, mehr zu machen, als notwendig ist. Der Lehrer macht schon mehr, über die 80 Prozent. Also ich sage mal so, da arbeite ich trotzdem 100 Prozent und ich habe mehr. Und das ist die große Diskussion, auch die Teilnahme an Wettkämpfen...Na, ich denke mal, das ist generell die Einstellung. Man kann das den Lehrern auch nicht verübeln, wenn man ehrlich sein soll“.⁸⁶

Neben dem eben geschilderten Problem besteht bzgl. der Nachmittagsangebote ein weiteres: Man könnte im AG- Bereich sicherlich noch mehr tun. Jedoch scheitert dies eindeutig an der bestehenden Sporthallensituation. Das Gebäude ist jeden Tag bis 17 Uhr belegt und muss anschließend der Stadt für Vereinsarbeit zur Verfügung gestellt werden. Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich durch den stadtoffenen Einzugsbereich der Schüler. Dazu äußert sich ein Lehrer wie folgt: „Und wer 10 km nach Hause fahren muss mit der Straßenbahn eine Strecke, der überlegt sich dann, ob er noch einmal kommen muss...Eine zweite große Halle brauchen wir. Leider ist es so, dass das Schulverwaltungsamt uns in den letzten zwei Jahren keine zweite Turnhalle mehr als Ausweichmöglichkeit zur Verfügung gestellt hat, obwohl es im näheren Umfeld Möglichkeiten gäbe. Und dies scheitert aber an der Finanzierung durch das Schulverwaltungsamt, wo man noch die eine oder andere Stunde hätte auslagern können. Das haben wir ein paar Jahre praktiziert. Und dadurch wäre im Nachmittagsbereich auch mehr Freiraum gewesen, um andere AGs anbieten zu können. Da sind uns jetzt aber die Hände gebunden. Das Schulverwaltungsamt spielt dort nicht mit, trotz Anfragen...Ich denke schon, dass gerade im Sportbereich die Hände gebunden sind, weil die Halle durch die reinen Unterrichtszeiten vielfältig gebunden ist“.⁸⁷

Wenn die Eltern von der Arbeit kommen und die Schüler nach dem Unterricht abholen, nehmen sie ihre Kinder gleich mit, und noch einmal in die Schule zu kommen, bedeutet offensichtlich einen zu großen Aufwand. Leider sind sich zu viele Erziehungsberechtigte der positiven Wirkung von Sport und Bewegung für ihre Kinder nicht bewusst. Behütet wie in einem „Glaskasten“ werden sie gleich mit dem Auto nach Hause gefahren, anstatt dafür zu sorgen, dass sie nach einem anstren-

⁸⁶ QT, S. 30.

⁸⁷ QT, S. 31.

genden Schultag mit langen Sitzzeiten den notwendigen körperlichen Ausgleich erfahren. Hier müsste wirklich ein Umdenken stattfinden, so, wie es bereits ein Sportlehrer thematisiert hat: Die Freude an der Bewegung müsste sich gerade bei den jüngeren Schülern zu einem Bedürfnis entwickeln. Wenn der notwendige Ausgleich in Form von Bewegung und sportiver Aktivität nicht gegeben ist, dann müsste dafür gesorgt werden, dass dies ermöglicht wird. Oftmals wäre es sehr lohnend für die Kinder, wenn manche Eltern dieses Erfordernis nachvollziehen könnten und sich dementsprechend verhalten würden.

Verstärkte aktive Werbung für die sportiven Arbeitsgemeinschaften wäre sicherlich auch von Vorteil, um so evtl. Informationsdefizite bei den Schülern zu beseitigen.

Weiterhin wäre es im Sinne der Verbesserung der aktuellen Sporthallensituation förderlich, wenn das Schulverwaltungsamt die Größe der Schule, speziell deren hohe Schülerzahl, bei der Prüfung von Anfragen bzgl. der Bereitstellung von Ausweichhallen berücksichtigen würde. Eine wichtige, wenn nicht sogar *die* wichtigste Sache, betrifft jedoch folgendes Problem: „Man muss natürlich auch für diese Geschichte Leute finden, und Leute sind heutzutage rar, die sich an irgendeiner Stelle dafür auch bereit erklären, gerade im Nachmittags- oder Abendbereich da noch etwas zu tun. Ja, schwierig, ganz schwierig...“⁸⁸

5.3.5 Bewegung und Spiel im Unterricht

5.3.5.1 Lernbegleitende und gegenstandserschließende Bewegungsaktivitäten⁸⁹

Bewegungsaktivitäten können im Fachunterricht auf verschiedene Art und Weise vorkommen. Von lernbegleitenden Bewegungsaktivitäten wird gesprochen, wenn die Bewegung den Lernprozess begleitet. Im Unterschied dazu wird der Sachgegenstand bzw. die Unterrichtsthematik bei gegenstandserschließenden Aktivitäten erst durch die Bewegung selbst (besser) verstanden bzw. erschlossen. Lernbegleitende Bewegungen findet man z.B. im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht in Form von Laufdiktaten, aber auch beim Vokabeltraining oder Kopfrechnen (im Mathematikunterricht) in Form von Bankrutschen, Wettspielen an der Tafel, etc. Im Ethikunterricht

⁸⁸ QT, S. 31.

⁸⁹ vgl. Quellentext Schule C, S. 35-38.

werden lernbegleitende Bewegungen z.B. bei bestimmten Kennenlernspielen eingesetzt.

Unterricht kann auch auf dem Schulhof als alternativem Lernort durchgeführt werden. Bewegung kann jedoch nicht nur im Klassenraum und auf dem Weg zum und vom Schulhof lernbegleitend eingesetzt werden: Das Schulgebäude kann ebenfalls genutzt werden, z.B. wenn sich Schüler bei Freiarbeit in bestimmten Gruppen an verschiedenen Orten im Schulgebäude zur Erledigung der ihnen gestellten Aufgaben zusammenfinden. Dazu werden nach Aussagen einiger Lehrer z.B. die verschiedenen Lichthöfe bzw. Pausenhallen der Schule genutzt. Auf diese Art und Weise wird Bewegung im Schulhaus für den Lernprozess begleitend eingesetzt.

Gegenstandserschließende Bewegungen kommen im Fachunterricht der Schule C relativ selten vor. Das wohl einzige Fach, in dem Bewegung per se eine nicht unbedeutende Rolle spielt, ist das vor zwei Jahren neu eingeführte Wahlpflichtfach „Darstellen und Gestalten“. Dazu meint die verantwortliche Kollegin: „Ich denke einmal in dem Wahlpflichtfach ‚Darstellen und Gestalten‘ ist es eigentlich das Fach, welches dem Ganzen [Bewegung und Spiel im Unterricht] hier zugute kommt. Und das zeigt auch, dass...jetzt mittlerweile die Achtklässler den Bewegungsdrang haben, sich entsprechend darzustellen. Nein, die haben keine Hemmungen mehr. Das ist eine ganz tolle Sache neben der Theorievermittlung, wo sie in der Bank sitzen, da steht eben das Spielen im Vordergrund, einmal das szenische Spiel, und jede Stunde beginnt mit einer Erwärmung wie im normalen Sportunterricht. Ob die nun das Mörderspiel machen oder ob die Bälle zuwerfen. Also da gibt es ganz, ganz viele Sachen“.⁹⁰ Beobachtungen im Fach „Darstellen und Gestalten“ bestätigen diese Aussage: „Körperspannungsübung: Ein Schüler liegt auf dem Boden und spannt seinen Körper an. Sein Partner rollt ihn einmal quer durch den Raum. Schüler bilden eine Dreiergruppe. Einer der Schüler legt sich auf den Rücken und spannt seinen Körper an. Die Partner richten ihn auf, indem sie ihn nur an den Schultern berühren dürfen...Nun finden sich die Schüler paarweise zusammen und ein Schüler steigt jeweils in einen Tanzsack. Dieser imitiert den Luftballon. Der andere Schüler imitiert das Aufpumpen. Danach wird das Spiel erweitert: Darstellen eines platzenden Ballons, eines durch die Luft fliegenden Ballons...“.⁹¹ Die für dieses Fach verantwortliche Lehrkraft meint, dass Elemente aus „Darstellen und Gestalten“ auch im

⁹⁰ QT, S. 37.

⁹¹ QT, S. 37.

Rahmen des Deutschunterrichts eingesetzt werden könnten, z.B. in einer Stunde pro Woche. Schließlich ginge es ja nicht bloß darum, dass sie sich bewegen, sondern dass die Schüler hierbei lernen könnten, sich vor einer Gruppe zu präsentieren, sich auszudrücken, auch körperlich auszudrücken. Diesbezüglich hätten ihre Schüler der 8. Klasse im Fach „Darstellen und Gestalten“ einen ganz deutlichen Fortschritt gemacht. Es würde sich sicherlich lohnen, diese Idee auf ihre Realisierbarkeit hin zu überprüfen.

Gegenstandserschließende Bewegungen wurden auch in einem handlungsorientierten Physikunterricht beobachtet: „Ein Schüler hält zwei Magnete in der Hand und erfährt somit deren abstoßende Wirkung. Der Lehrer gibt den Schülern mehrere Magnete zum Erfahren und Erkunden der anziehenden und abstoßenden Wirkung dieser Materialien.⁹² Nicht nur ein Lernen durch gegenstandserschließende und lernbegleitende Bewegungen, sondern auch ein Lernen mit allen Sinnen, also mehrere Informationskanäle ansprechend, wurde im Kunstunterricht beobachtet: „Der Lehrer erläutert das Stundenthema ‚Natur entdecken und zeichnen‘. Da die Schüler noch nie außerhalb des Kunstraumes gezeichnet haben, sollen sie mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Sinnen, außer dem Geschmackssinn, die Natur entdecken und erleben. Sie sollen einen Baum und dessen Blätter mit geschlossenen Augen ertasten, riechen und hören, um ihn anschließend aus einiger Distanz zu zeichnen. Dazu wird die Silhouette hauchdünn vorgezeichnet und die Blattform angedeutet. Die Lehrerin erklärt sehr plastisch, wie man die Natur entdecken kann und dass man sich dabei wirklich konzentrieren muss“.⁹³

5.3.5.2 Organisatorisch bedingte selbst- und fremdbestimmte Bewegungen⁹⁴

Bewegungen im Fachunterricht der Schule C können des Weiteren differenziert werden in selbst- und fremdbestimmte organisatorisch bedingte Bewegungsaktivitäten. Während bei selbstbestimmten Bewegungsaktivitäten die Schüler selbst darüber entscheiden können, welche Wege sie gehen, gibt der Lehrer bei fremdbestimmten diese den Schülern vor. Selbstbestimmte Bewegungen wurden z.B. im Geographie- sowie Kunstunterricht beobachtet: Entweder gingen die Schüler selbständig zur topographischen Karte vor, um sich bestimmte Informationen einzuprägen, die sie

⁹² QT, S. 38.

⁹³ QT, S. 38.

⁹⁴ vgl. Quellentext Schule C, S. 38-39.

anschließend auf ihrem Platz notierten, oder sie verteilten sich auf dem Schulhof in mehreren Ecken, um einen Baum aus verschiedenen Sitz- und Stützpositionen zu zeichnen.

Organisatorisch bedingte fremdbestimmte Bewegungsaktivitäten wurden im Deutschunterricht beobachtet, als die Schüler sich für eine Gruppenarbeit in ihren Stammgruppen (immer 4 Personen) zusammenfanden, um eine bestimmte Szene einzustudieren. Dabei gab der Lehrer die Orte vor, an denen die jeweiligen Stammgruppen üben sollten – Lichthof ‚Bahnabteil‘, Vorraum ‚Bahnabteil‘, Speisehalle, Klassenraum, etc.

5.3.5.3 Selbstinitiierte Bewegungen vs. Unterbindung von Bewegung⁹⁵

Von Schülern selbst können ebenfalls Bewegungen initiiert werden. Dazu zählen z.B. Müll wegbringen, auf Toilette gehen, das Fenster schließen, auf dem Stuhl herumrutschen, die Sitzposition verändern, Kippen, sich zum Hintermann herumdrehen, etc. Schüler berichten in den durchgeführten Interviews häufiger von solchen Bewegungen. Bei manchen Lehrern sei das Kippen möglich, genauso wie Müll wegbringen oder der Gang zur Toilette. Der Schulleiter meint diesbezüglich: „Doppelstunden haben für mich z.B. die Konsequenz, dass ich jedem Schüler, der einmal das Bedürfnis verspürt auf Toilette gehen zu müssen oder eben auch einmal etwas zu trinken, dass ich die Möglichkeit prinzipiell einräume. Ich merke nur an den Reaktionen der Schüler, meistens in der Anfangsphase, dass es woanders nicht so ist. Dass die also sehr unsicher sind, ob sie auch während des Unterrichts einmal auf die Toilette gehen dürfen...Ich übersehe das, wenn Schüler ihre (Sitz)-Position verändern, solange sie nicht auf dem Fenster oben sitzen, weil, es geht mir genauso. Also ich laufe herum, ich stehe, ich sitze auf der Tischkante, ich sitze auf dem Stuhl, wenn ich anderthalb Stunden lang da zu tun habe und Schüler doch überwiegend noch in einer schlechteren Position, weil sie eben nicht einfach aufstehen können und laufen. Dann habe ich trotzdem das Bewusstsein, dass ich doch immer mal auch Entlastung schaffen muss. Und das versuche ich auch, also indem ich andere Räume benutze, wo man hingehen muss, indem ich auch großzügig bin, wenn die sagen, wir würden uns gern hier postieren und das so machen. Also da sage ich auch bei den Älteren nichts. Im Gegenteil, ich habe bei denen sogar mehr Sicherheit,

⁹⁵ vgl. Quellentext Schule C, S. 39-41.

dass sie dann das auswählen, wo sie am bequemsten oder am günstigsten auch sitzen oder stehen, auch bei Vorträgen beispielsweise“.⁹⁶

Von den meisten Lehrern werden nach Aussagen der befragten Schüler und durchgeführten Beobachtungen die von den Schülern selbstinitiierten Bewegungen wie z.B. Kippen, auf dem Stuhl herumrutschen, zum Hintermann umdrehen, etc. durch Ermahnung unterbunden. „Also da sagen die meisten Lehrer dann schon was, wenn wir das machen...Kippen ist verboten, aber wir machen es trotzdem....Der Lehrer darf es nur nicht sehen...(Dürft ihr euch denn auf die Stühle mal so verkehrt herum draufsetzen?) Nee, meistens nicht“.⁹⁷

Vielen Lehrern ist leider nicht bewusst, dass z.B. Zappeln, Wippen mit den Beinen, Kippen und Herumrutschen auf dem Stuhl Alarmsignale des Körpers sind, dass der Schüler nicht mehr weiter still und passiv dasitzen kann. Das Interesse der Schüler an Unterrichtsgegenständen, deren Konzentrationsfähigkeit und kognitives Leistungsvermögen lassen sich nicht immer in den üblichen 45- min- Takt eingliedern. Oftmals bietet sich in solchen Situationen eine Bewegungspause an (vgl. Regensburger Projektgruppe 2001, S. 97f.). Diese sollte entweder von den Lehrern direkt (durch Darbietung) oder indirekt (z.B. durch Vorgabe von Anschauungsmaterialien) angeleitet werden.

Bewegungspausen im Fachunterricht der Schule C wurden jedoch weder von Schülern reflektiert noch durch eigene Beobachtungen erfasst. In der Gruppendiskussion wurde lediglich dazu Folgendes berichtet: „Es fehlt, würde ich vielleicht mal sagen, eine Aufforderung. Dass man eben auch gerade im Unterricht, wenn zwei Stunden hintereinander gesessen wurde, wie der Eine oder Andere...so eine Art Lockerungsübung...einführen kann oder soll. Was initiiert ist, um sich wieder richtig rein in die Denkarbeit zu fühlen, um locker zu werden und nicht so verkrampt und abzuschalten. Und das wird hier nicht gemacht“.⁹⁸ Eine Kollegin äußert ihre Skepsis, Bewegungspausen durchzuführen, mit der Begründung, das könne man nicht mit jedem Schüler machen, weil diese sonst über Tische und Bänke gehen würden. Eine andere Lehrkraft führt die dafür fehlende Zeit an, weshalb sie dies nicht praktiziere.

⁹⁶ QT, S. 39-40.

⁹⁷ QT, S. 40-41.

⁹⁸ QT, S. 41.

5.3.6 Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport⁹⁹

Hinsichtlich der Akzeptanz und Integration von Bewegung in den Fachunterricht der Schule C bietet sich ein differenziertes Meinungsspektrum innerhalb der befragten Lehrer- und Schülerklientel. So meint eine Lehrkraft: „Es ist zu wenig, es ist eindeutig zu wenig vorhanden, weil die Schüler müssen einfach mehr Auflockerung bekommen, und ich denke, hier muss auch ein Umdenken generell in unserer Schule stattfinden, weil durch dieses Auflockern kann ein Schüler normalerweise auch einen Stresstag von sieben, acht, neun Unterrichtsstunden hintereinander weg besser bewältigen“.¹⁰⁰ Hinsichtlich der Akzeptanz von Bewegung im Fachunterricht berichtet der Schulleiter: „Ich würde denken, dass es sich vielleicht die Waage hält. Ich meine jetzt nicht die verbale Zustimmung, also die ist sicherlich...mehr als die Hälfte stimmen vom Prinzip her erst einmal zu, dass für Schüler Bewegung wichtig ist und das Bewegungsangebote nötig sind, weil sich Schüler eben auch offensichtlich viel zu wenig, oder immer weniger, bewegen, auch schon außerhalb der Schule. Aber die Bereitschaft, das auch jetzt im Unterricht zu akzeptieren und zu berücksichtigen, da denke ich, wird dann der Anteil der Leute wieder kleiner, im günstigsten Fall vielleicht fifty-fifty. Die Hälfte kann damit leben, dass eben auch einmal Unruhe im Unterricht ist oder dass die Schüler aufstehen oder in der Arbeitsform wählen, um auch einmal aktiv zu sein“.¹⁰¹ Eine Lehrerin meint dazu: „Im Unterricht, naja, ist es mit der Bewegung relativ gering“.¹⁰²

Skepsis gegenüber der Integration von mehr Bewegungsanteilen in den Fachunterricht wird auch offen geäußert: „Es ist bloß die Frage, ob dieses bisschen Bewegung im Matheunterricht hilft, besser geistig zu denken...Im normalen Unterricht bin ich davon nicht überzeugt, hundertprozentig überzeugt“.¹⁰³ Dieselbe Kollegin fügt bzgl. der Akzeptanz der Integration von Bewegung in den Fachunterricht innerhalb des Kollegiums der Schule C hinzu: „Ich möchte mal sagen gering. Und wir haben auch festgestellt, dass wir viele solcher Sachen schon mal gemacht haben, und dass wir dort ganz sang- und klanglos wieder weg gegangen sind, weil eben nur ein Teil (des Kollegiums) den Bezug hatte und den anderen Teil...hat das gar nicht interessiert...Und da ist es eben schön, wenn man immer mal wieder aufgerüttelt wird, weil

⁹⁹ vgl. Quellentext Schule C, S. 32-35.

¹⁰⁰ QT, S. 32-33.

¹⁰¹ QT, S. 33.

¹⁰² QT, S. 33.

¹⁰³ QT, S. 33.

man verfällt ja dann doch immer wieder in die eine Richtung. Also wenn ich mich so mit vielen unterhalte, dann ist es wirklich so: Lehrer vorn – Gruppe Frontalunterricht...Ich sage einmal, jetzt bewusst im Unterricht arbeite ich, glaube ich, nicht damit“.¹⁰⁴

Es gibt aber auch unterschiedliche Wertungen bzw. Auffassungen innerhalb des Kollegiums darüber, was eigentlich unter Bewegung im Unterricht zu verstehen ist: „A: Und diese Bewegung, einmal diese Lösung vom Tisch vorne zu holen, das ist doch keine Bewegung! B: Was? A: Na, wenn die ihre Sachen vergleichen, oder so. Das ist doch keine Bewegung im Sinne von....B: Aber die stehen doch auf oder die verlassen dann auch den Raum, und dann geht man ja als Lehrer hinterher und guckt...“.¹⁰⁵ Abschließend bringt der Schulleiter die Problematik folgendermaßen auf den Punkt: „Also da gibt es Leute, die denken auch, ein Schüler kann sechs Stunden lang am Stück in Ruhe dasitzen. Das kann nicht einmal ein Lehrer, aber ein Schüler soll das können. Und bei den älteren Schülern, die also gerade noch dann auch längere Tage haben, teilweise bis zu acht Stunden, dort, denke ich, ist das Problem Bewegung ein ganz großes. Also da haben wir schlicht und ergreifend zu wenig Ideen und Angebote....Eigentlich müsste der Stellenwert (von Bewegung im Unterricht) größer sein. Aber das würde natürlich voraussetzen, dass auch eine ganze Reihe von Lehrern ihre Haltung gegenüber Bewegung verändern“.¹⁰⁶

Die hier angeführten Aussagen einiger Lehrer veranschaulichen die bestehende Problematik an der Schule: Ein großer Teil des Kollegiums steht der Integration von mehr Bewegungsanteilen in ihren Fachunterricht ambivalent gegenüber. Einerseits ist man sich zumindest teilweise der gewinnbringenden Effekte für die Schüler bewusst. Andererseits überwiegt jedoch die Skepsis, eine potentiell wahrgenommene, gesteigerte Unruhe in ihrem Unterricht zuzulassen. Darüber hinaus haben einige Pädagogen den direkten Zusammenhang von Kognition und Bewegung erkannt: Koordinative Fähigkeiten sollte man als zusätzliche Informationszugänge beim Lernen ansprechen. Dies impliziert, dass man das Stillsitzen im Unterricht reduzieren und rezeptive Phasen durch aktive Phasen ablösen sollte, um dem kindlichen immanenten Bewegungsdrang entgegen zu kommen, indem man ihn nicht ständig unterbindet. Der mit steigendem Alter stärker werdenden Bewegungsunlust der Schüler könnte man mit progressiver Aufklärung über den Nutzen von mehr

¹⁰⁴ QT, S. 33.

¹⁰⁵ QT, S. 34.

¹⁰⁶ QT, S. 34.

Bewegung und aktiv- dynamischer Sitzhaltung innerhalb des Unterrichts für die Vermeidung von potentiellen Haltungsschäden und der damit verbundenen Initiierung gesteigerter Konzentrationsfähigkeit entgegenwirken.

Doch gerade darin liegt das Problem: Bewegung im Unterricht sollte nicht als Störung empfunden werden, sondern als wertvolles, altersgerechtes Medium, welches nicht primär mit gesteigerter Unruhe, sondern mit tieferem Verständnis sowie gesteigerter Effizienz einhergeht. Dies verlangt nicht nur situatives Verständnis und Einfühlungsvermögen, sondern auch Überblick, Geduld und Gewöhnung der Lehrkräfte. „Von entscheidender Bedeutung ist jedoch die Akzeptanz des bewegten Lernens als pädagogisches Prinzip“ (Laging 2000b, S. 153).

Im Gespräch äußerten einige Lehrkräfte ein Defizit an fachlichen Kompetenzen bzgl. der Integration von mehr Bewegung in ihren Unterricht. Diesbezügliche Weiterbildungen brachten bei einigen Pädagogen durchaus gewinnbringende Erkenntnisse: Beispielsweise wurde eine Fortbildung zum gehirngerechten Lernen mit der dort thematisierten Notwendigkeit von mehr Bewegung für eine verbesserte Informationsaufnahme und -speicherung durchweg positiv beurteilt. Um bestehende Skepsis zu verringern, wären ähnliche thematische Veranstaltungen mit Bewegungsfokus für das Kollegium sicherlich konstruktiv.

5.3.7 Argumentationsfigur

Nach Analyse aller erhobenen Daten kann man konstatieren, dass Bewegung, Spiel und Sport an dieser Schule in den Pausen und den Nachmittagsangeboten vorrangig zur Kompensation von Bewegungsdefiziten im Sinne einer Gesundheitsförderung eingesetzt werden. Dies geschieht durch die neu eingeführten Wahlpflichtfächer, die ebenfalls neuen wahlobligatorischen AGs für die Klassenstufe 5, drei Stunden Sportunterricht pro Woche bis zur Klassenstufe 10 sowie die intensive Kooperation mit dem Post SV Y e.V.

5.3.8 Gelingensbedingungen und Entwicklungspotenziale

5.3.8.1 Förderliche Bedingungen

Die Schule C ist eine innovative Schule, die sich bzgl. der Entwicklung zur Ganztagschule mit gebundenen und teilgebundenen Angeboten einige konstruktive

Gedanken gemacht hat. Im Schulkonzept sind diesbezüglich notwendig erscheinende, schrittweise zu verändernde Rahmenbedingungen verankert, um die geplante Öffnung der Schule mit dem erweiterten Bildungs- und Erziehungsansatz realisieren zu können. Teamarbeit, Flexibilität, neue Stundenplanung inklusive eines neuen Pausensystems, aktive Pausen, Bemühen um Methodenvielfalt im Unterricht, Schaffung eines ausgewogenen Verhältnisses von Frontalunterricht und kooperativen bzw. eigenverantwortlichen Lernformen sind nur einige Aspekte, die auf dem Weg zur Ganztagschule schrittweise umgesetzt werden müssen. Diesbezüglich befindet sich die Schule nach eigenen Angaben inhaltlich noch im ersten Drittel.

Die, eine Ganztagschule implizierenden und notwendigen, Veränderungen der Bedingungen wurden bzgl. der Integration von Bewegung, Spiel und Sport nutzbringend berücksichtigt: Die Umgestaltung des Schulhofes unter Einbindung der Schüler ist der Schule sinnvoll gelungen. So wurden beispielsweise Tischtennisplatten, ein Basketballkorb, mehrere Drehräder, Balancierstangen, etc. installiert. Die verschiedenen Schulhöfe wurden mit einer Treppe verbunden, sodass es den Schülern möglich ist, zwischen Fußball, Basketball, Tischtennis, Volleyball, etc. zu wechseln. Des Weiteren wurden Sitzgelegenheiten und Rückzugsmöglichkeiten auf dem Schulhof errichtet. Ein Sandkasten soll zum Beachvolleyballplatz umgebaut werden. Durch die räumliche Trennung der jüngeren von den älteren Jahrgängen ist zu beobachten, dass das aktive Pausenverhalten der meisten Schüler durch verminderte Aggressivität gekennzeichnet ist. Einige der Schüler bringen sich eigene Softbälle von zu Hause für eine lebhaftere Pausennutzung mit. Die Schule besticht durch eine ideenreiche und durchdachte Gestaltung des Schulgeländes.

Die auffällig hohe Schülerpartizipation ist ein weiteres Charakteristikum der Schule. So wurden sie bei der Umgestaltung des Schulhofgeländes, bei der Betreuung des Fitnessraums, bei der Übernahme bzw. eigenverantwortlichen Leitung von Arbeitsgemeinschaften (z.B. AG Clip Dance), etc. gewinnbringend mit einbezogen. Einige von ihnen haben vorgeschlagen, einen Teil der Freizeitbetreuung zu übernehmen und diesbezüglich bereits *Dienstpläne* erstellt. Dadurch lernen sie Verantwortung für ihre Mitschüler zu übernehmen, sie entlasten die Kollegen und sammeln eigene nützliche Erfahrungen für die Zukunft.

Das im Schulkonzept verankerte, neu eingeführte Wahlpflichtfach „Darstellen und Gestalten“ ermöglicht variantenreiche Bewegungsgelegenheiten für die involvierten Schüler. Des Weiteren gibt es andere bewegungsimplizierende Wahlpflichtfächer, die

darauf hinweisen, dass den Kollegen die Notwendigkeit einer verstärkten Integration von Bewegung, Spiel und Sport zumindest teilweise bewusst ist. Die in den fünften Klassen neu eingeführten verpflichtenden Arbeitsgemeinschaften mit Bewegungsfokus wie z.B. Inline-Skating und Sportmix sind ausdrücklich in den Vormittagsbereich eingebunden, um somit im Sinne einer förderlichen Rhythmisierung den Tagesablauf sinnvoll zu strukturieren und für den notwendigen körperlichen Ausgleich in den späten Vormittagsstunden zu sorgen.

Vorteilhaft ist ebenfalls die Tatsache, dass im Gegensatz zu anderen Schulen bis zur 10. Klasse drei Stunden Sportunterricht angeboten werden. Dass zwei sportive Arbeitsgemeinschaften durch Nicht- Sportlehrer abgesichert werden, spricht für deren Engagement.

Die intensive Kooperation mit dem Post SV Y e.V. auf dem Gebiet der Handballausbildung und der daraus resultierenden, konstanten Erfolge auf lokaler und regionaler Ebene hebt sich besonders positiv aus dem außerschulischen Bereich des Schulsports ab. Dies verschafft der Schule eine seit mehr als 15 Jahre anhaltende positive Außenpräsentation als „die Handballschule in Y und Ostthüringen“ und ermöglicht u.a. die Bereitstellung von neuen Bällen. Die diesbezügliche engagierte Arbeit des Fördervereins, der z.B. Wettkampftrikots zur Verfügung stellt, muss ebenfalls lobenswert erwähnt werden.

Die in den sechsten Klassen neu eingeführte Wochenplan- bzw. Daltonplanarbeit trägt zur Öffnung des Unterrichts sowie zur Gewährung von mehr Bewegungsanteilen und eigenverantwortlichem Lernen der Schüler im Unterricht bei. Positiv ist ebenfalls hervorzuheben, dass sich die involvierten Kollegen konstruktive Gedanken über erste Rhythmisierungsansätze gemacht haben: Bisher besteht Einigkeit darüber, den herkömmlichen 45- min- Takt wenn möglich aufzubrechen. So könnten lange Mittagsfreizeiten sinnvoll mit Bewegungsangeboten gefüllt sowie ein gerade für die unteren Klassenstufen zweckmäßiges neues Pausensystem initiiert werden, sofern die dafür benötigten Rahmenbedingungen schrittweise realisiert werden können.

Die in den Abiturstufen durchgeführte Seminarfacharbeit „Bewegungspausen im Unterricht“ bringt hoffentlich gehaltvolle Ergebnisse, die allen Lehrern zugänglich sein werden. Hier wird versucht, dem diesbezüglichen Nachholbedarf durch eine geeignete Maßnahme Rechnung zu tragen.

Des Weiteren ist auf den notwendigen Optimierungsbedarf innerhalb der Arbeit des Sportlehrerkollegiums durch Neuorganisation förderlich reagiert worden. So wurden Verantwortlichkeiten in einen innerschulischen sowie außerschulischen Bereich neu definiert. Es wurde an den bestehenden Ehrencodex des Sportlehrers appelliert: Es gehöre zu seinen Pflichten, mit den Schülern Wettkämpfe zu besuchen. Daher soll sich jeder der zehn Sportlehrer einem bestimmten Bereich widmen und ist für diesen voll verantwortlich, angefangen von der Schülerauswahl bis hin zur Absicherung der Wettkämpfe, des Transports, etc. Auf diese Art und Weise wollen die Kollegen das bestehende Schülerpotenzial der größten Schule der Stadt sowie die überdurchschnittlich hohe Anzahl an Sportlehrern förderlich für den inner- und außerschulischen Schulsport nutzen. Man wünscht ihnen diesbezüglich alles Gute.

5.3.8.2 Hemmende Bedingungen

Die augenscheinlich am meisten hemmenden Faktoren für eine positive Schulentwicklung, auch bzgl. der Integration von Bewegung, Spiel und Sport, sind die ungünstigen personellen, finanziellen sowie materiellen Bedingungen, die der Schule eine geregelte Arbeit sowie die schrittweise notwendige Veränderung der Rahmenbedingungen erschweren. Ein Grund dafür sind u.a. fehlende Lehrerstunden, die z.T. über Abordnungen einiger Lehrer anderer Schulen aufgefangen, jedoch nicht adäquat kompensiert werden können. Des Weiteren besitzt die Kommune, und nicht die Schule selbst, die Verantwortung für die Mittelverwendung. Daraus resultieren z.T. Umleitungen dringend benötigter Mittel an andere Stellen oder auch Fehlinvestitionen, wie z.B. der eingebaute Vorhang zur Hallentrennung, der so gut wie nie verwendet wird und vor dessen kostspieliger Installation keine Meinung der eigentlich verantwortlichen Sportlehrer eingeholt wurde.

Der bauliche Zustand des Schulgebäudes ist schlicht und einfach mangelhaft. Finanzielle Engpässe werden an mehreren Stellen deutlich. So ist zum Einen die Betreuung des Fitnessraums durch die Kindervereinigung e.V. nicht mehr gewährleistet, zum Anderen sind kaum noch die dafür benötigten Ersatzteile finanzierbar. In den fünften und sechsten Klassen wurden vor einiger Zeit Ballnetze mit Spielgeräten angeschafft, die jedoch mittlerweile dringend austauschbedürftig sind.

Des Weiteren gibt es im außerschulischen Bereich durch die Teilzeitstellen vieler Kollegen zu wenig Ressourcen. Eine Sporthalle ist für die zahlenmäßig größte Schule der Stadt (ca. 700 Schüler) nicht ausreichend. So teilen sich 33 Klassen die

Halle jeden Tag bis 16/17 Uhr. Danach muss sie für die Vereine der Stadt bereitgestellt werden. Das Schulverwaltungsamt negierte bereits mehrmals Anfragen die Bereitstellung von Ausweichhallen betreffend, die in der Nähe zur Verfügung stünden.

Die außerschulische Arbeit der Schule wird durch den offenen Schulbezirk deutlich erschwert, weil einerseits die Schüler am späten Nachmittag nicht noch einmal mehrere Kilometer quer durch die Stadt zum Training oder zu Arbeitsgemeinschaften in Kauf nehmen wollen und andererseits die Eltern ihre Kinder unmittelbar im Anschluss an den regulären Unterricht mit dem Auto abholen und nach Hause fahren. So kommen viele Schüler nicht in den Genuss der Teilnahme an sportiven Arbeitsgemeinschaften.

Viele Eltern erschweren die außerschulische Arbeit der Kollegen dadurch, dass sie den oft dringend notwendigen bewegungsbezogenen Förderbedarf ihrer Kinder einfach ignorieren und für diese keine Vorbildwirkung im Sinne eines Bewegungs- und Gesundheitsbewusstseins darstellen.

Aufgrund der Komplexität des Schulalltags ergeben sich des Weiteren Schwierigkeiten bei der Stundenplangestaltung und der konsequenten Durchsetzung einer neuen Rhythmisierung, z.B. die Umsetzung eines neuen Pausensystems für die unteren Jahrgänge betreffend. Unterschiedliche Verbindlichkeiten für die Hofpflicht erschweren das Ausleben des immanenten Bewegungsdrangs besonders für jüngere Schüler. Einige von ihnen verweilen während der ersten Hofpause im Schulhaus, anstatt sich auszutoben, um für die daran anschließenden Unterrichtsstunden ruhiger und aufnahmefähiger zu sein.

Das Klassenraumsystem vereinfacht zwar die Raumplanung, jedoch wäre es gerade für die unteren Jahrgänge sinnvoll, in den kleinen Pausen von Raum zu Raum zu wechseln und dadurch nicht noch zusätzlich auf ihrem Platz zu sitzen. Weiterhin ist auffällig, dass in manchen Klassenräumen zu viele ungenutzte Schulbänke eine potentielle Bewegung im Unterricht von vornherein erschweren, weil dadurch wertvoller Platz für lernbegleitende Bewegungsaktivitäten verstellt wird.

Der Spielgeräteverleih durch die Kindervereinigung ist während der Pausen sowie nach dem Unterricht leider nicht durchgängig und regelmäßig möglich. Beobachtungen und Schülerbefragungen bestätigen dies. Es gibt diesbezüglich auch keine Spielgerätetonne, die ausfahrbar bzw. abschließbar ist und eine Kompensation

darstellen würde. Manche Kinder wünschen sich zusätzliche Spielgeräte, z.B. in Form von Hüpfseilen oder auch Klettergelegenheiten auf dem Schulgelände.

Der Stellenwert des Sports bzw. auch des Sportlehrerkollegiums birgt an dieser Schule noch Potenzial in sich, zumal über 10 ausgebildeten Sportlehrer zum Team gehören. Die außerunterrichtliche Wettkampfteilnahme sowie die Einstellung mancher Pädagogen bzgl. der verstärkten Integration von Bewegung im Fachunterricht und dem aktiven, dynamischen Sitzen gegenüber weist ebenfalls noch Entwicklungsspielraum auf. So kommt es auch, dass wenig „Bewegte Lehr- und Lernmethoden“, kein aktives, dynamisches Sitzen sowie keine Bewegungspausen von den Schülern reflektiert und durch eigene Beobachtungen erfasst wurden.

5.3.8.3 Resultierende Entwicklungspotenziale

Wenn die Umsetzung einer „Bewegten Schule“ gelingen soll, dann ist die Veränderung subjektiver Theorien der Lehrkräfte, also eine Bewusstseinsänderung in den Köpfen der Lehrenden, anzustreben (vgl. Pühse 1995, S. 425). Wichtig ist, dass eine „Bewegte Schule“ als eine gemeinsame pädagogische Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht und Schulleben einen festen Platz bekommt, sodass die Kinder es als etwas Prägendes erleben (vgl. Thiel et al. 2006, S. 49). Daher würden schulinterne Fortbildungen bzgl. „Bewegter Lehr- und Lernmethoden“, Bewegungspausen und aktivem, dynamischen Sitzens die bestehende Skepsis einiger Kollegen sicherlich verringern, sodass auch sie Bewegung nicht primär als Störung, sondern als wertvolles Medium empfinden. Gleichzeitig würde dies helfen, die im Schulkonzept verankerte Modernisierung und Öffnung des Unterrichts zu realisieren.

„Bewegtes Lernen“ stellt ein basales Strukturmerkmal einer „Bewegten Schule“ dar (vgl. Thiel et al. 2006, S. 60). Es beruht auf der Annahme, dass eine kindgerechte Unterrichtsgestaltung die Rhythmisierung von Konzentration und Entspannung, von Ruhe und Bewegung sowie geistiger und körperlicher Aktivität beachten soll (vgl. Illi 1995, S. 409). Der „Bewegungssinn“ (kinästhetischer Analysator) sowie der ebenfalls zum inneren Regelkreis gehörende Gleichgewichtssinn sollten als wertvolle zusätzliche Informationszugänge genutzt werden. Dies kann geschehen, indem das im Unterricht erworbene Wissen über vielfältige sinnliche Wahrnehmungen in innere Bilder transformiert und damit als ganzheitliche Erfahrung abgespeichert wird (vgl. Thiel et al. 2006, S. 61). Durch die bewusste Einbeziehung von Bewegung in den

Unterricht könnten sich somit Rezeptive Phasen mit aktiven Phasen abwechseln. Handlungsorientiertes Lernen sollte des Öfteren in den Vordergrund gestellt werden. Eine wichtige pädagogische Leitidee einer „Bewegten Schule“ ist es, dem Lern- und Lebensrhythmus der Schüler im Laufe des Schultages gerecht zu werden. Eine bewusste Rhythmisierung des Tagesablaufes kann z.B. durch die Einführung von längeren Unterrichtsblöcken, die von langen Pausen unterbrochen werden, oder flexiblen Pausen während des Unterrichts ermöglicht werden (vgl. Laging 1997, S. 63).

Die verstärkte Nutzung alternativer Lernorte, z.B. des Schulhofes oder bestimmter Bereiche im Schulhaus, für die Vermittlung bestimmter Unterrichtsinhalte würden sicherlich eine willkommene Abwechslung und zusätzliche Bewegungsgelegenheiten für die Schüler implizieren.

Es wäre sicherlich ebenfalls zweckdienlich darüber nachzudenken, im Unterricht verstärkt selbst- und fremdbestimmte Bewegungen für die Schüler zu ermöglichen: So z.B. beim gegenseitigen Aufgabenvergleich mit anderen Schülern der Klasse, gelegentlich „Spione“ während der Gruppenarbeit zu anderen Gruppen schicken, um Ideen zu sammeln, Aufgabenblätter im Klassenraum verteilen, verstärkt kooperative Lernformen einsetzen, Schüler für Gruppenarbeiten an mehreren Orten im Schulgebäude verteilen (natürlich unter Einhaltung vorher festgelegter Regeln), etc. Sofern planungstechnisch möglich, könnte zumindest für die jüngeren Klassen das Klassenraumprinzip überdacht werden, da Raumwechsel dem kindlichen Bewegungsdrang förderlich entgegenkämen.

Des Weiteren würde es sich im Hinblick auf die Erhöhung von Bewegungsanteilen im Unterricht lohnen, die in manchen Klassenräumen nicht benutzten Bänke an die Seite zu stellen und Tische zu Gruppen zu platzieren, um so für mehr Platz zu sorgen. Manche Klassenräume wirken gelegentlich mit Bänken überfüllt. Eine bewegungsbezogene Klassenraumgestaltung umfasst z.B. die Platzierung der Schultische in unterschiedlichen Formationen, je nach Arbeitssituation beispielsweise als Gruppentische oder in U-Form. Diese Raumgestaltung kann durch ergänzende Ecken oder Nischen die Verwirklichung individuellen Lernens und Bewegens in einem handlungsorientierten Unterricht durch die Notwendigkeit, verschiedene Lernplätze anzusteuern und dort in selbstgewählter Körperhaltung handelnd tätig werden zu müssen, garantieren (vgl. Thiel et al. 2006, S. 55).

Lehrer benötigen eine förderliche Einstellung für die Bedeutung von Bewegung für das Leben und Lernen der Schüler während des Schulalltags. Manche Unterrichtsprojekte sind auch ohne zusätzliches Geld realisierbar und mit verstärkter Bewegung verbunden: Im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht lassen sich Alltagsszenen spielerisch nachstellen, Musik kann mit einbezogen werden, z.B. in Form von Rap. Körper können Figuren darstellen, Balladen können mit Körpereinsatz präsentiert werden, Improvisationen sind ebenfalls möglich. In den Naturwissenschaften könnten Formen, Größen und Massen mit Händen und Füßen erfühlt werden. Bauliche Gegebenheiten könnten auf dem Schulhof oder im Schulgebäude von den Schülern vermessen werden, u.v.m.

Der steigenden Bewegungsunlust in den höheren Klassenstufen könnte man mit progressiver Aufklärung über den Nutzen von mehr Bewegung für die Konzentrationsfähigkeit und Informationsverarbeitung sowie aktiven, dynamischen Sitzens für die Vermeidung von potentiellen Haltungsschäden entgegenwirken. Die Lehrkräfte könnten aufgrund fehlender finanzieller Mittel für funktionelles, bewegungsanregendes Mobiliar bewusst die Erarbeitung alternativer Sitzpositionen auf herkömmlichen Stühlen steuern sowie die Schüler zur Veränderung und Variation ihrer Sitzhaltung anregen (vgl. Thiel et al. 2006, S. 67).

Es wäre sicherlich nutzbringend, eine generelle Hofpflicht für die Klassenstufen 5 bis 9/ 10 einzuführen. Selbst für bewegungsunfreudige Schüler gibt es auf dem Schulgelände ausreichend Möglichkeiten, sich zurückzuziehen. Man könnte ältere Schüler in den Spielgeräteverleih sowie die Fitnessraumbetreuung (nach vorheriger intensiver Anleitung) aktiv mit einbeziehen.

Vielleicht wäre es auch möglich, über den Förderverein oder die aktive Werbung von Sponsoren eine ausfahrbare oder abschließbare Spielgerätetonne für die Hofpausen zu installieren. Diesbezüglich müssten die Schüler jedoch für einen sorgsamen Umgang sensibilisiert werden. Es gibt sogar einige Firmen, die sich speziell um regionale Sponsorenaquise bemühen, damit von den angeworbenen Geldern Spielgeräte aus ihren Katalogen von der Schule bestellt werden können.

Im Rahmen des Werkenunterrichts könnten Naturmaterialien wie Baumstämme zum Klettern oder Balancieren bearbeitet und errichtet oder eine Kletterwand gebaut werden. Ein Basketballwürfel mit vier daran befestigten Basketballkörben würde auch zusätzliche Spielgelegenheiten bieten. Vielleicht ist es auch möglich, die Basketballanlage außerhalb der festgelegten Nutzungszeiten für Softballspiele zu öffnen. Diese

Maßnahmen zielen alle darauf ab, vermehrt außerunterrichtliche Bewegungsanlässe für die Schüler zu schaffen.

Eltern setzen oft hohe Erwartungen an die Schulleistungen ihrer Kinder sowie die Institution Schule. Vor dem Hintergrund, dass Bewegung, Spiel und Sport eine hohe Bedeutung für eine optimale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen besitzen, gilt es, Erziehungsberechtigte von deren Bedeutung für die kindliche Entwicklung zu informieren (vgl. Thiel et al. 2006, S. 52). Man könnte z.B. das Thema Sportförderbedarf eventuell auch auf Elternabenden ansprechen, um so alle Eltern für dieses Thema zu sensibilisieren.

Da die Schule C eine Wahlschule ist, die die jeweiligen Schüler aus guten Gründen speziell besuchen, wäre es sicherlich im Hinblick auf die prekäre finanzielle Situation sinnvoll, alle Erziehungsberechtigte in den Förderverein zu integrieren. Schließlich gehen alle Schüler extra in diese Schule und nehmen z.T. längere Anfahrtswege in Kauf. Demzufolge ist es nachvollziehbar, dass alle Erziehungsberechtigten einen kleinen Beitrag für bessere Chancen ihrer Kinder zahlen sollten.

Die Werbung für sport- und bewegungsorientierte Arbeitsgemeinschaften könnte sicherlich noch intensiviert werden. Vielleicht wäre es auch möglich, solche AGs nicht zeitgleich anzubieten, sofern dies bei der aktuellen Hallensituation überhaupt möglich ist. Hoffentlich ist es der Schule möglich, einen Schwimmkurs anzubieten.

Es wäre bestimmt zweckdienlich, wenn das Schulverwaltungsamt die Größe und die derzeitigen Rahmenbedingungen der Schule bei der Prüfung der Bereitstellung von Ausweichhallen in Betracht ziehen würde, um eine durchführbare Lösung zu finden.

Die Kooperation mit dem außerschulischen Umfeld umfasst außerschulische Bewegungsgelegenheiten für Schüler, die, einerseits von schulischen Personen initiiert werden, jedoch außerhalb des Rahmens schulischer Organisation stattfinden, und andererseits, durch die Integration von Personen des Umfeldes in die eigenen Programme ermöglicht werden (vgl. Thiel et al. 2006, S. 77). Dabei kann zwischen zwei Formen von Kooperation mit dem außerschulischen Umfeld unterschieden werden: Zum Einen kann die Schule als Ort der Begegnung und Kooperation wirken, zum Anderen kann sie aber auch in ein Netzwerk von außerschulischen Lernorten eingebunden werden (vgl. Hildebrandt-Stramann 1999, S. 96). Wenn die Schule als Ort der Begegnung und Kooperation für außerschulische Aktivitäten geöffnet werden soll, so kann dies beispielsweise dadurch geschehen, indem der Schulhof zu außerschulischen Zeiten für alle Menschen zugänglich gemacht wird oder Bewe-

gungsgeräte, die außerschulische Bewegungsmöglichkeiten unterstützen, auf dem Schulgelände installiert werden. Dies ist bereits durch die Installation von Tischtennisplatten sowie dem Basketballkorb auf dem Schulhof der Schule C durchgeführt worden. Wenn die Schule in das soziale Leben eingebunden werden soll, so kann sie beispielsweise mit örtlichen Sportvereinen kooperieren (vgl. ebd., S. 18). Man könnte aufgrund des stadtoffenen Klientels der Schülerschaft vielleicht neue sport- und bewegungsorientierte Kooperationen initiieren, beispielsweise zu Tanzsport- und Dancevereinen, in denen einzelne Schüler der Schule bereits regelmäßig involviert sind.

Insgesamt betrachtet stellt sich die Schule C dem Betrachter und Besucher als eine zukunftsorientierte und innovative Schule dar, der man für ihre weitere Entwicklung alles Gute wünscht!

5.4 Schule D

Vorbemerkung

Das vorliegende Schulportrait stellt eine systematische und methodisch kontrollierte, an Gütekriterien qualitativer empirischer Forschung orientierte Darstellung der faktischen und konkreten Wirklichkeit der untersuchten Schule dar (vgl. Idel 2000, S. 30). Es liefert die Momentaufnahme der Schule aus einer bestimmten Perspektive, d.h. unter einer bestimmten Fragestellung, mit dem Ziel der Dokumentation und Analyse sowie der Beratung und Intervention (vgl. Kunze & Meyer 1999, S. 14). Ziel ist es, die Einzelschule in ihrem Entwicklungsprozess zu unterstützen.

Der Anspruch dieses Schulportraits besteht nicht darin, die gesamte Schule als Ganzes zu portraituren, sondern aus sportpädagogischer Perspektive die Facetten des Bewegungs-, Spiel- und Sportaspekts als Momentaufnahme der Schule zu erfassen, zu dokumentieren sowie etwaige Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Dabei steht nicht der Sportunterricht im Zentrum der Aufmerksamkeit, vielmehr wird Bewegung hierbei als übergreifendes Phänomen im gesamten Schulleben für wichtig und reflexionswürdig erachtet.

Für die Erstellung des vorliegenden Schulportraits wurden Daten mittels verschiedener qualitativer Forschungsmethoden erhoben. Eine Gruppendiskussion mit sechs Lehrerinnen und Lehrern sowie Freizeitpädagoginnen und Freizeitpädagogen, inklusive Schulleitung, wurde am 03.05.2006 durchgeführt. Es folgten vier Beobachtungstage, an denen die Teilnehmende Beobachtung am 18.09., 19.09., 20.09. sowie 21.09.2006 realisiert wurde. Ferner wurden fokussierte Leitfadeninterviews mit zwei Mitgliedern der Schulleitung (Grundschullehrerin und Sonderpädagogin), einer Grundschullehrerin, einem Grundschullehrer, einer Freizeitpädagogin sowie vier Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe drei am 23.11.2006 und 24.11.2006 durchgeführt. Die verschiedenen generierten Datensätze wurden mittels MAXQDA2 codiert und anschließend in einem Quellentext vereint. Das Schulportrait entstand aus der Zusammenfassung, Erörterung sowie Interpretation des zugrunde liegenden Quellentextes und der erhaltenen Schuldokumente. Dementsprechend spiegelt dieses Schulportrait die Situation des Jahres 2006 wider.

5.4.1 Rahmendaten

Schulart:	Grundschule
Schülerzahl:	73
Lehrkräfte:	11
Weiteres päd. Personal:	7
Einzugsgebiet:	Stadt mit ca. 103 000 Einwohnern
Träger der Schule:	privater Schulträger
Sportunterricht:	Kl.1-3:2h/Wo; Kl.4:3h/Wo
Sportförderunterricht:	nein; jedoch indiv. Betreuung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf



Abb. 29: Schulgebäude Vorderseite mit Pausenhof, Therapieräume am linken Seitenrand (Schule D)

5.4.2 Organisation und Konzeption

5.4.2.1 Schulkonzept¹⁰⁷

Die Schule D ist eine Ganztagschule in gebundener Form und wurde im Jahr 2000 gegründet. Grundschullehrer, Sonderpädagogen und Freizeitpädagogen¹⁰⁸ arbeiten an dieser Schule Hand in Hand, um den Kindern ein ganztägiges Leben und Lernen zu ermöglichen. An mindestens drei Tagen in der Woche haben alle Kinder auch am Nachmittag Unterricht bis 15 Uhr, woran sich noch die Schulöffnungszeit bis 16.30 Uhr anschließt.

Die Schulleitung setzt sich aus drei Personen zusammen, die jeweils einer der drei Professionen angehören. Der Begriff „Freizeitpädagogen“ wurde allerdings vom Kollegium selbst kreiert und umfasst sieben Personen mit unterschiedlichen Ausbildungen wie z.B. Sozialpädagogen, Motopäden, Erzieher, Heilpädagogen¹⁰⁹, etc.

Schwerpunkte im Schulkonzept werden gebildet durch die *Jahrgangsmischung*, d.h. das jahrgangsgemischte Lernen von Kindern des ersten bis vierten Jahrganges, die *Integration* von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie die *reformpädagogische Arbeit* aller Kolleginnen und Kollegen.

Durch die Jahrgangsmischung innerhalb einer Stammgruppe, der jeweils fünf Kinder aus allen vier Jahrgängen angehören, legen die Kollegen¹¹⁰ einen besonderen Fokus auf das soziale Lernen: Die Kinder lernen voneinander und dadurch, dass sie auch Helfender sein können, fühlen sie sich sehr selbstbewusst und kompetent und geben ihr Wissen auch gern an Andere weiter. Dies entlastet zugleich auch die beteiligten Pädagogen¹¹¹, welche die zur Verfügung stehende Zeit für Kinder verwenden, die wirklich die Hilfe des Lehrers benötigen. Dadurch haben sie die Zeit und Ruhe, mit einzelnen Kindern intensiver zu arbeiten.

¹⁰⁷ vgl. Quellentext Schule D, S. 2-9.

¹⁰⁸ Diese Bezeichnungen schließen immer gleichermaßen beide Geschlechter ein, sofern diese nicht explizit getrennt voneinander betrachtet werden.

¹⁰⁹ Diese Bezeichnungen schließen immer gleichermaßen beide Geschlechter ein, sofern diese nicht explizit getrennt voneinander betrachtet werden.

¹¹⁰ Diese Bezeichnungen schließen immer gleichermaßen beide Geschlechter ein, sofern diese nicht explizit getrennt voneinander betrachtet werden.

¹¹¹ Diese Bezeichnungen schließen immer gleichermaßen beide Geschlechter ein, sofern diese nicht explizit getrennt voneinander betrachtet werden.

Die Lehrer¹¹² organisieren das Miteinander- bzw. Voneinander- Lernen bewusst, indem z.B. im Wochenplan eines Drittklässlers steht „Erledige diesen oder jenen Auftrag mit einem Erstklässler zusammen“ oder „Stehe als Ansprechpartner für einen Erstklässler zur Verfügung“. Wenn z.B. ein Drittklässler einem Erstklässler etwas vorlesen soll, kann der Größere somit seine Lesefähigkeit schulen und die Jüngeren ihre Fähigkeiten im Zuhören. Dadurch arbeiten sie gemeinsam, was das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe stärkt.

Bei dieser Struktur bleiben die Kinder sehr lange in einer Stammgruppe zusammen, denn es verlassen jedes Jahr in der Regel nur fünf Viertklässler die Gruppe, welche von fünf Erstklässlern wieder komplettiert wird. Diese Mischung der Gruppe schafft schon allein ganz andere Voraussetzungen für Soziales Lernen, denn die Kinder lernen z.B. zu erkunden, wann jemand hilfsbedürftig ist und wie man mit hilfsbedürftigen Kindern umgeht. Dadurch werden u.a. Sozial- und Selbstkompetenz aller Kinder geschult.

Ein weiterer Vorteil der jahrgangsübergreifenden Stammgruppen besteht darin, dass ein potentieller Lern- Misserfolg, sofern er stattfindet, nie eine besonders herausgehobene Rolle spielt wie z.B. an anderen Schulen, wo die Kinder in einem solchen Fall aus dem ganzen Kontext wieder herausgenommen würden. An dieser Schule bleiben die Kinder nämlich weiter in ihrer Stammgruppe, welche nach *oben und unten* durchlässig ist.

Durch die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen die anderen Kinder, mit Heterogenität umzugehen. Das bedeutet, dass Kinder, die beispielsweise in Deutsch oder Mathematik nicht so ein hohes Fachwissen besitzen wie die restlichen Kinder, trotzdem anerkannt und respektiert werden. Die Schulleiterin meint hierzu: „Dass sie einfach lernen, es ist normal. Jedes Kind ist verschieden, und es ist okay, wenn jemand anders ist. Und dass sie natürlich auch dann dazu angehalten werden zu helfen und zu sehen, wo man helfen kann, ohne jetzt zu übertreiben, sondern (einschätzen können) ‚Hier ist Unterstützung angebracht und hier ist sie vielleicht nicht unbedingt angebracht“.¹¹³

Die Kollegen der Schule D arbeiten nach reformpädagogischen Ansätzen, ohne sich jedoch auf eine besondere Reformpädagogik spezialisiert zu haben. So finden u.a. die Wochenplanarbeit aus der JenaPlan- Pädagogik Anwendung, oder verschiedene

¹¹² Diese Bezeichnungen schließen immer gleichermaßen beide Geschlechter ein, sofern diese nicht explizit getrennt voneinander betrachtet werden.

¹¹³ QT, S. 4.

Materialien, die von Montessori empfohlen wurden, etc. Andere Elemente von Bedeutung sind z.B. Soziales Lernen, Selbstentdeckendes Lernen, Handlungsorientiertes Lernen, jahrgangsübergreifende Gruppenarbeit, Situationsansatz, u.v.m.

Während der Wochenplanarbeit arbeiten zwei Pädagogen in der Stammgruppe: Das sind immer ein Grundschullehrer und ein Sonderpädagoge, manchmal ergänzt durch einen Freizeitpädagogen. Der Kursunterricht umfasst sechs Wochenstunden und wird von einem Grundschullehrer durchgeführt. Während die Kinder in der Wochenplanzeit in ihren jahrgangsübergreifenden Stammgruppen arbeiten, sind sie im Kursunterricht altershomogen in den einzelnen Jahrgängen eins bis vier separiert. Da in einigen Gruppen viele Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind, die lernzielfähig geschult werden, ist es notwendig, dass auch im Kursunterricht teilweise ein zweiter Pädagoge mit dabei ist, um den Kindern eine adäquate Hilfestellung zu geben. Ein Schüler¹¹⁴ äußert sich zur Wochenplanarbeit wie folgt: „Ich finde es eigentlich am besten, wie es in der Wochenplanarbeit abläuft. Da musst du nicht andauernd auf den Lehrer hören und die ganze Zeit irgendwo zuhören, sondern da hast du deine Aufgaben und alle machen nicht dasselbe“.¹¹⁵

Im Freizeitbereich arbeiten die Freizeitpädagogen u.a. mit dem Situationsansatz: Dieser wird wie folgt beschrieben: „Na im Prinzip ... aus der Situation heraus, aus dem freien Spiel des Kindes entdecken, was gerade aktuell ist, woran es Interesse hat zu spielen, weil ja bei den Kindern bekannt ist, gerade im Grundschulalter, dass, wenn Interesse an einem Spiel vorhanden ist und das nicht sofort befriedigt werden kann, es vielleicht dann eine halbe Stunde später schon gar keine Lust mehr darauf hat, und dass dann im Prinzip auch kein Lerneffekt mehr ist“.¹¹⁶ Die Pädagogen beobachten folglich die Spielinteressen der Kinder und versuchen, auch bei expliziter Nachfrage nach einem bestimmten Spiel, oder aus einer Situation heraus die dafür nötigen Bedingungen zu schaffen, um Lerneffekte zu generieren.

Jahrgangsübergreifende Gruppenarbeiten finden ebenfalls regelmäßig statt, an Freitagen sogar den ganzen Vormittag. Freitags gibt es oft offene Unterrichtsphasen, in denen Exkursionen durchgeführt werden. Auch hier profitieren beispielsweise Kinder aus den unteren Jahrgängen von Kindern aus den oberen. Das Besondere an diesen altersübergreifenden Gruppenarbeiten an Freitagen ist, dass sich an einem

¹¹⁴ Diese Bezeichnungen schließen immer gleichermaßen beide Geschlechter ein, sofern diese nicht explizit getrennt voneinander betrachtet werden.

¹¹⁵ QT, S. 5.

¹¹⁶ QT, S. 5.

Vormittag komplett mit einem Thema beschäftigt wird. Dies geschieht auch im Sinne von fächerübergreifendem, handlungsorientierten Unterricht.

Beim Übergang von dieser privaten Grundschule in eine weiterführende staatliche Schulart gibt es nach Aussage eines Mitgliedes der dreiköpfigen Schulleitung keine Probleme: „Also, wir haben gerade in den letzten zwei Jahren auch die Rückmeldung bekommen, dass beobachtet wird von den Lehrern, auch vom Gymnasium, also wir bekommen überwiegend vom Gymnasium dann doch eher Rückmeldung, dass die Kinder doch gerade ihre Kompetenzen in Gruppenarbeiten, Partnerarbeiten und in der Selbstständigkeit sehr stark zeigen. Also, dass auch auffällt, dass sie von unserer Schule kommen und dass sie da wirklich Fähigkeiten entwickelt haben, selber zu lernen und dass dadurch auch kaum zu beobachten ist, dass ein Leistungsabfall stattfindet beim Übergang Klasse vier/fünf. ... auch von den Regelschulen also überwiegend, was man jetzt so aus dem Bekanntenkreis oder wenn man sich zufällig mal trifft, dann bekommt man positive Rückmeldung. Also die Kinder sind sehr stolz auf ihre Leistung, die sie dort erbringen, und haben ein starkes Selbstbewusstsein mitbekommen“.¹¹⁷

5.4.2.2 Rhythmisierung¹¹⁸

Für eine ganztägig organisierte Schule ist eine Rhythmisierung des Tagesablaufs, speziell der gewinnbringende Wechsel von Konzentration und Erholung, von eminenter Bedeutung. Zur Rhythmisierung des Tages an der Schule D äußert sich die Schulleiterin wie folgt: „Also es ist erst einmal schön, dass die Kinder wirklich einen relativ langen Zeitraum des Tages zusammen verbringen, weil das so ein bisschen eine familiäre Zusammengehörigkeit in Ansätzen widerspiegelt. Dann ist es für mich eigentlich günstiger, den doch recht heftigen Unterricht von der Anstrengung für die Kinder zu verteilen auf den ganzen Tag – natürlich unter Berücksichtigung, dass diese Fächer, die eine hohe geistige Anstrengung fordern, in den Stunden liegen, wo Kinder physiologischerweise dazu in der Lage sind, also in Vormittagsbereichen. Und durch diesen sinnvollen Wechsel von Anspannung und Entspannung, also im Unterricht, dann längere Pausen, auch Bewegungspausen, wird das Leistungsvermögen der Kinder eigentlich erhöht“.¹¹⁹

¹¹⁷ QT, S. 6.

¹¹⁸ vgl. Quellentext Schule D, S. 6-9.

¹¹⁹ QT, S. 6f.

Konkret gestaltet sich der Tagesablauf für die Kinder folgendermaßen: Von 6.30 Uhr bis 8 Uhr ist Frühbetreuung. Danach folgt ein Unterrichtsblock von 8 Uhr bis 9.30 Uhr, wo die Kinder einen „Bewegten Unterrichtsbeginn“ durch verschiedene Morgenkreise wie z.B. Sozial-, Kunst-, oder Musikkreis haben. Diese übersteigen nie eine halbe Stunde und sind mit Bewegung oder auch Entspannungsübungen angereichert. Anschließend arbeiten die Kinder weitgehend selbständig an ihren Wochenplänen. Danach ist eine Frühstückspause von 9.30 Uhr bis 10 Uhr, in der die Schüler wirklich in Ruhe essen können. Nach der Frühstückspause schließt sich ein Unterrichtsblock Kursunterricht bis 10.45 Uhr an. Hier arbeiten die Kinder ganz intensiv daran, neues Wissen zu erwerben. Danach ist eine halbe Stunde Gartenpause, während der sie sich auf dem Schulgelände frei bewegen können und dies auch sehr stark nutzen. Hier wird auch bei jedem Wetter herausgegangen und die Eltern sind orientiert, den Kindern möglichst Gummistiefel, Matschhosen und Regenjacken mitzugeben, sodass sie auch bei Regenwetter ihrem immanenten Bewegungsbedürfnis freien Lauf lassen können. Oftmals ist danach noch eine Stunde (45 min) Unterricht, ehe sich die anderthalb-stündige Mittagspause anschließt, in der die Kinder genügend Zeit haben, das Mittagessen einzunehmen sowie sich zu erholen, zu spielen, etc. Anschließend findet dann von 13.30 Uhr bis 15 Uhr noch ein Unterrichtsblock statt, in welchem die weniger kognitiv anstrengenden Fächer wie z.B. Werken, Sport, Schulgarten, Ethik und Religion verortet sind. Von 15 Uhr bis 16.30 Uhr ist die Schule für die Nachmittagsbetreuung geöffnet.

Tab. 8: zeitliche Strukturierung des Schultages an der Schule D

Zeit	Inhalt
06.30-08.00	Frühbetreuung
08.00-09.30	Unterrichtsblock
09.30-10.00	Frühstückspause
10.00-10.45	Kursunterricht
10.45-11.15	Gartenpause
11.15-12.00	Kursunterricht
12.00-13.30	Mittagspause
13.30-15.00	Unterrichtsblock
15.00-16.30	Nachmittagsbetreuung

Diese Rhythmisierung des Unterrichtstages stellt für die Kinder einen äußerst effektiven Wechsel zwischen Konzentration und Erholung dar. Positiv sind auch die ausreichend langen Essenspausen am Morgen sowie während der Mittagszeit einzuordnen. Förderlich für den Lehr- und Lernprozess ist die zeitliche Verortung kognitiv anstrengender Kernfächer wie Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde in den Vormittagsbereich und weniger kognitiv intensiver Fächer wie Schulgarten, Werken oder Sport in den Nachmittag. Der sinnvolle Wechsel von Anspannung und Entspannung bzw. von Unterricht und Pausen kommt dem immanenten Bewegungsbedürfnis der Kinder sehr entgegen.

Den Vorteil dieses Ganztagskonzepts bringt eine Pädagogin wie folgt auf den Punkt: „Also ich denke, dass nur mit einem Ganztagskonzept eine Rhythmisierung möglich ist, die auch den Kindern entspricht. Also, weil man nur in einer Ganztagschule die Möglichkeit hat, Unterricht und Phasen von Entspannung oder Spiel, Freizeit, so abzuwechseln, dass die Kinder sich da auch erholen können. Wenn Pausen zwischen den Stunden sind von 5 min oder 10 min, denke ich, kann man sich da nicht richtig erholen. ... damit die Kinder entsprechend ihrer Möglichkeiten auch die Phasen aus dem Biorhythmus sozusagen ausschöpfen können, damit auch am Nachmittag die Phasen genutzt werden können, wo noch mal Leistungsanstieg zu verzeichnen ist und insgesamt der ganze Tag entspannter ablaufen kann. Es ist wirklich mehr Zeit, also es ist nicht mehr Zeit unbedingt für den Unterricht und für Wissensvermittlung, aber es ist mehr Zeit und es kann entspannter angegangen werden, und das überträgt sich auch auf die Kinder“.¹²⁰ Dieser Begründung ist nicht mehr viel hinzuzufügen, denn sie spricht für sich selbst.

Charakteristisch für das Ganztagskonzept dieser Schule ist die Tatsache, dass Schule und Hort nicht zwei separate Elemente darstellen, sondern sowohl Erzieher, welche im Nachmittagsbereich zuständig sind, auch schon bereits in den Vormittag integriert werden und eine überdurchschnittlich intensive Kommunikation zwischen Grundschullehrern, Sonderpädagogen und Freizeitpädagogen zu verzeichnen ist.

Die Schulleiterin bringt den Hintergrund der aktuellen Rhythmisierung abschließend prägnant auf den Punkt: „Der Hintergrund ist einfach, dass Kinder leistungsfähiger sind, wenn sie einen gesunden Wechsel zwischen Bewegung und stiller Konzentration haben. Das ist der Hintergrund. Nur ein bewegliches, fröhliches Kind sozusagen,

¹²⁰ QT, S. 8.

wird auch eine Leistung bringen, die alle zufrieden stellt oder die es selbst auch zufrieden stellt“.¹²¹

Hier wird deutlich, dass der Verlauf des Schultages an dieser Schule um des Lernens bzw. Lernerfolgs willen vom Lebens- und Lernrhythmus der Kinder bestimmt wird. Daher entspricht diese Rhythmisierung einer rhythmischen Ordnung des zeitlichen und organisatorischen Ablaufs, der sich von innen, von den individuellen Voraussetzungen, Fähigkeiten, Belastbarkeiten und Bedürfnissen der Lernenden und Lehrenden bestimmt, quasi eine „natürliche“ Rhythmisierung des Schultages (vgl. Holtappels 1994, S. 110ff.). Sie ermöglicht eine flexiblere Organisation der Lernmechanismen und führt zu offeneren Lernprozessen. Diese beinhalten u.a. epochales und projektorientiertes Lernen, handlungsorientiertes Lernen und Lernen in Gruppen. „Die Einteilung des Schultages in längere Zeitphasen ermöglicht die Bildung von Unterrichtsblöcken, in denen ganzheitliche Lernprozesse im Sinne einer Integration kognitiver, manueller, psychisch- emotionaler und sozialer Aspekte der Lernvorgänge begünstigt werden. Damit eröffnen sich gleichzeitig Chance für ein fächerverbindendes und –übergreifendes Lernen in Zusammenhängen“ (Holtappels 1994, S. 113). Offene Lernprozesse mit differenzierten Unterrichtsformen werden als insbesondere für die Grundschule prädestinierte Lernform unter den Begriffen „offenen Lernens“ und „offenen Unterrichts“ zusammengeführt. Dessen konzeptionelle Grundbestandteile sind z.B. der Gesprächskreis, Freiarbeit, Wochenplan, Projektlernen, etc. „Grundsätzlich eröffnet eine solche entwicklungsoffene Konzeption differenzierter Lernorganisation und offenen Lernens jedenfalls Chancen für individuelle Lernwege, binnendifferenzierte Lernförderung, die Erhaltung der Lernmotivation und eine schülerorientierte Entfaltung von Erlebnisformen“ (ebd., S. 117).

Man sieht, dass sich die involvierten Kollegen vielversprechende Gedanken für ein schülerfreundliches Leben und Lernen ihrer Schüler gemacht haben.

¹²¹ QT, S. 8f.

5.4.3 Kooperationen und Netzwerke¹²²

Für eine adäquat funktionierende Ganztagsschule mit schülerorientierten, altersgerechten Angeboten ist die Öffnung zum schulischen Umfeld eine essentielle Bedingung. Es existieren mehrere Begründungsansätze für Konzepte der *Öffnung von Schule*, so z.B. u.a. das Erfordernis einer Zusammenführung institutionellen Lernens und gesellschaftlicher Praxis, sozio- kulturelle Defizite und sozio- ökonomische sowie städtebauliche Entwicklungen des Gemeinwesens, das Ziel curricularer Innovationen im Hinblick auf das Erfordernis einer Verstärkung des Lebenswelt- und Praxisbezugs von Lerninhalten, etc. (vgl. Holtappels 1994, S. 19f.). Die Schule D besitzt nach eigenen Angaben verschiedene Kontakte zur Region, um diverse Unterrichtsangebote mit praktischen Betriebsbesuchen zu bereichern.

Bezüglich Bewegung, Spiel und Sport gibt es jedoch keine *festen* Kooperationsvereinbarungen, mit Ausnahme des Sportunterrichts, der von einer Pädagogin auf Honorarbasis durchgeführt wird. Die Schulleiterin meint hierzu: „Also zu Sportvereinen haben wir jetzt keine festen Kooperationen. Also es sind halt Bewegungsangebote hier, also gerade Fußball, Tanzen, hauptsächlich. Und mit externen Partnern haben wir da im Moment keine Beziehungen“.¹²³ Es gibt jedoch Therapeuten, z.B. Logopäden, Ergotherapeuten, Physiotherapeuten, etc., die von den Krankenkassen bezahlt werden und sich je nach ärztlich verordnetem Therapieplan die Kinder für dessen Durchführung aus dem Unterricht herausnehmen.

Für den Sportunterricht wurde neben der fest angestellten Sportlehrerin eine neue Pädagogin auf Honorarbasis eingestellt, weil die eigene Kollegin nicht den gesamten Sportunterricht abdecken kann. Es besteht des Weiteren eine Kooperation mit einer Montessori- Schule, mit der sich zusammen deren Turnhalle geteilt wird. Die dortige Schulleiterin passt auch die Nutzungszeiten den Wünschen der Schule D an.

Für Exkursionen zu verschiedenen Themen werden von der Schule u.a. die Angebote vom Naturbund genutzt. Dabei wird folgendermaßen vorgegangen: „Wir suchen uns dann für die entsprechenden Themen auch die kompetenten Ansprechpartner... Die kann man nicht alle aufzählen, weil wir sehr oft mit den Kindern rausgehen, weil wir einfach der Meinung sind, dass man dieses Begreifen leichter hat, wenn es vor Ort passiert und die Kinder es auch in der Praxis mal sehen.... Wir

¹²² vgl. Quellentext Schule D, S. 21-24.

¹²³ QT, S. 21f.

waren schon in ganz vielen Betrieben bzw. auf Bauernhöfen, je nachdem, was das Thema nun gerade ist“.¹²⁴

Die Eltern der Kinder werden ebenfalls in die Unterstützung und Organisation des Schullebens einbezogen. So helfen sie bei diversen Aktionen wie z.B. Tag der Offenen Tür oder bei Festen, Wandertagen, etc. mit. Diese Unterstützung wird wie folgt beurteilt: „Also beim größten Teil der Eltern schon [ist diese Kooperation fruchtbar]....Im Großen und Ganzen kann ich sagen, also die Eltern tragen auch eine ganze Menge mit zum Gelingen bei. Und die sind auch selber dran, also bestrebt nach dem Wohl ihres Kindes. Und da machen sie halt auch viel mit bei Arbeitseinsätzen, also gerade bei der Gartengestaltung, bei der Hausgestaltung mit Streichen, oder auch so das Weidenhäuschen draußen gestalten, beim Rutschebauen, also haben sie schon viel mitgeholfen...“.¹²⁵

Bei der Planung von Projekten oder bestimmter Gruppenarbeiten gehen die Kollegen wie folgt vor: „(Wir) suchen zuerst bei den Eltern, wo wir wissen, die sind in dem und dem Beruf beschäftigt, könnten wir da einmal hospitieren... wie machen die das. Wir gehen einmal in eine Werkstatt, eine Tischlerwerkstatt, oder wir gehen einmal zu Globus oder zur Feuerwehr. Also da sind so Aktionen, das ist dann nicht jetzt so eine feste Verbindung, sondern das ist sozusagen abrufbar. Oder wir waren auch mit der Anglerunion angeln am Schleichersee... Das war zum Projekt Saale. Da haben wir halt geangelt, weil der Wunsch war zu Fischen, und das Interesse war sehr groß... Experimentieren, Verstehen und Entwickeln – das ist das Angebot von Elternteilen“¹²⁶. Positiv ist daran, dass die Kompetenzen der Eltern (berufliches Wissen und Können, Hobbys, Talente und Kontakte) als wertvolle Ressource für die schulische Arbeit zweckdienlich genutzt werden, sodass potenziell finanzielle Hürden bei der Generierung von praxisnahen Angeboten durch diese Vorgehensweise wegfallen.

¹²⁴ QT, S. 23.

¹²⁵ QT, S. 23.

¹²⁶ QT, S. 24.

5.4.4 Angebote und Bewegungsaktivitäten

5.4.4.1 Bewegungsräume

Unter Bewegungsräumen sind die eingeräumten Bewegungschancen an den jeweiligen Orten für die Kinder zu verstehen. Sie sind nach Orten bzw. Räumen unterteilt, in denen bestimmte Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten stattfinden.

Im Verlauf eines Schultages werden den Kindern der Schule D eine Reihe von Bewegungsgelegenheiten geboten. Diese Aktivitäten finden auf dem Schulgelände sowie im Schulgebäude und benachbarten Therapieräumen statt. Das Schulgelände ist unterteilt in einen hinteren und einen seitlichen Bereich sowie einen vorderen Schulhof. Im hinteren Bereich befinden sich eine Wiese mit Bäumen, ein Klettergerüst, ein Garten sowie ein Sandkasten. Hinterer und vorderer Schulgeländebereich sind durch ein abfallendes seitliches Gelände miteinander verbunden, auf dem eine Rutsche integriert ist. Auf dem vorderen Schulhof befindet sich eine Spielfläche mit Splitbelag. Dort werden vorrangig Fußball und Basketball sowie Fangspiele gespielt. Neben dieser Fläche befindet sich eine Wiese, auf der ein kleiner Hügel mit integrierter Betonröhre platziert ist. Dort werden von den Kindern u.a. Zieh- und Schiebekämpfe, Herunterrollen vom Hügel, Rollenspiele, Turnübungen, Fangspiele, etc. durchgeführt.

5.4.4.2 Bewegungstätigkeiten im Verlauf eines Schultages und eines Schuljahres¹²⁷

Wenn die Kinder morgens in die Schule kommen, werden u.a. Spiele gespielt, z.B. Kartenspiele. Es wird auch gemalt oder sich mit Freunden unterhalten, bevor um 8 Uhr der reguläre Unterricht beginnt.

Bewegungstätigkeiten in den Pausen werden vorrangig in der 30- minütigen Gartenpause und der anderthalb- stündigen Mittagspause durchgeführt. Dabei halten sich die Kinder vorrangig auf dem Pausenhof vor dem Schulgebäude und im Gartenbereich hinter dem Schulhaus auf. Der Hof wird von den Jungs zumeist zum Fußball- und Basketballspielen genutzt, wobei mittlerweile die Mädchen auch schon gern einmal mitspielen. Jedoch ist Fußballspielen während der Gartenpause aufgrund der potenziellen Verletzungsgefahr (z.B. Schuss an den Kopf oder die

¹²⁷ vgl. Quellentext Schule D, S. 28-38.

Brille) durch die hohe Schüleranzahl nicht gestattet. Nur Handballprellen und Basketballspielen sind erlaubt. Dazu meint ein Drittklässler: „Bloß, wenn die Schülersprecher noch ein bisschen was daran rumfuchteln könnten noch an dem Thema, dann machen die...sicherlich, dass es...[erlaubt wird]“.¹²⁸



Abb. 30: Mädchen beim Turnen



Abb. 31: Jungen auf dem Rollhügel

Auf dem Rollhügel werden Kunststückchen oder Zieh- und Schiebekämpfe praktiziert. Manche Schüler ziehen sich auch in die darunter liegende Röhre zum Verstecken und ungestörten Erzählen zurück. Die Rutsche neben dem Schulgebäude wird ebenfalls ganz häufig benutzt, genauso wie die Bewegungsbaustelle, die zukünftig vom hinteren Gartenbereich auf die Wiese vor dem Schulgebäude verlegt wird. Das Klettergerüst hinter dem Schulhaus wird auch stets genutzt. Die Viertklässler sind in einem Alter, wo sie auch einmal allein für sich sein wollen, sich zurückziehen, vorpubertäre Gespräche führen und Geheimnisse austauschen, gerade die Mädchen. Die Jungs aus dem dritten und vierten Jahrgang sind dem Fußballfieber verfallen und spielen Tobespiele und vollführen kleinere Machtkämpfe. Die Erst- und Zweitklässler leben ihren enormen Bewegungsdrang auf vielfache Art und Weise aus. So entstehen viele natürliche und alltägliche Bewegungshandlungen, ohne dass diese den Kindern vorgeschrieben oder aufdiktiert werden. Es geht bei all den Bewegungsaktivitäten darum, im Schulleben etwas aufzunehmen, was für die Schüler vor allem außerhalb der Schule Bedeutung hat. Bewegung besitzt hier vor allem explorative Bedeutung (vgl. Laging 1997, S. 64).

¹²⁸ QT, S. 30.



Abb. 32: Mädchen beim Klettern auf dem Klettergerüst Abb. 33: Jungen beim Fußballspielen

Insgesamt betrachtet spielen die Jungen hauptsächlich Fußball sowie Zieh- und Schiebekämpfe, während die Mädchen sich eher mit Rollenspielen (z.B. Pferd und Pferdeführer) beschäftigen und ihre Interessen aus Filmen und Büchern in verteilten Rollen nachspielen, also schon eher stereotypen Beschäftigungen nachgehen. Budenbau, Kreisspiele, Klettern und sich in den Hecken verstecken sind ebenso beliebt.

Die Gartenpause beaufsichtigen hauptsächlich die anwesenden Freizeitpädagogen, weil die Grundschullehrer und Sonderpädagogen diese Zeiten nutzen, um selbst einmal kurzfristig abzuschalten und sich vom Unterrichten zu erholen. Pädagogen berichten auch von jahreszeitlichen Unterschieden im Bewegungsverhalten der Kinder: So spüren sie ganz deutlich, wenn die Schüler mit ihren Familien bei schönem Wetter oft in der Natur waren, weil dann der Bewegungsdrang in der Schule nicht so hoch sei. Dazu meint die Schulleiterin: „Und jetzt bei dem Wetter, also wenn es im Herbst schon kalt ist, gehen die Eltern mit ihren Kindern, denke ich mal, nicht soviel raus, weil es ja auch nicht so angenehm draußen ist. Und das bekommen wir ganz deutlich zu spüren, also schon von der Lautstärke her insgesamt von der Gruppe, dass der Geräuschpegel insgesamt lauter wird als im Sommer und auch von der Konzentrationsfähigkeit her. ... Dass es schwieriger ist, sich über einen längeren Zeitraum zu konzentrieren, dass wir eigentlich dann sozusagen in der Pflicht sind, hier viele Bewegungsangebote zu schaffen, gerade im Winter, was natürlich auch schwierig ist, weil wir ja auch an das Wetter gebunden sind ein bisschen. Und das geht jetzt vielleicht noch, jetzt sind die Kinder wirklich viel draußen, aber wenn es dann Winter ist und richtig eklig, nasses Wetter und so

Erkältungswetter ist, muss man halt auch aufpassen, dass die mit nassen Sachen dann wirklich reingehen und sich dann sozusagen wieder aufwärmen können“.¹²⁹

Ein Lehrer meint, es sei für die Schule wichtig, einen Ausgleich für bestehende motorische Defizite zu schaffen sowie den Kindern Vertrauen zu geben, allein sein und etwas bauen, etc. zu dürfen: „Also ich denke mal, dass wir da auch noch mehr leisten müssen.... jedenfalls wird das Kind vor allen Gefahren geschützt und es wird verwöhnt, aber es lernt gar nicht dabei, dass es auch wichtig ist, sich auch grobmotorisch bewegen zu können. Bei Feinmotorik sind die Kinder sehr gut, meistens besser als die Erwachsenen, aber bei der Grobmotorik sind sie nicht einmal in der Lage, einen Ball zu fangen. Und da, denke ich mal, wird es auch immer wichtiger für die Schule halt so einen Ausgleich zu schaffen. Und da ist es natürlich wichtig, dieses Vertrauen auch den Kindern geben zu können. Dass sie mal irgendwohin ... allein sein dürfen und da etwas bauen können oder so“.¹³⁰ Diese Einstellungen sind im Hinblick auf eine freie und natürliche Entwicklung und das essentielle Ausleben des immanenten Bewegungsdrangs der Kinder sehr wichtig und können vorbehaltlos unterstützt werden.

Die Bewegungsbaustelle wird von den Kindern auch sehr gut angenommen. Dort haben die Kinder eine ganz bestimmte Anzahl und Art von Material zur Verfügung, um daraus etwas zu bauen und ihren Phantasien freien Lauf zu lassen. So entstehen z.B. Flugzeuge, Piratenschiffe, Brücken oder eine Bude zum Verstecken aus Brettern Autoreifen, Autoschläuchen, Seilen, etc. Da sind sie ganz kreativ. Eine Pädagogin meint hierzu: „Bewegungsbaustelle ... sind verschiedene Naturbaumaterialien. Dann gibt es einen Ort, wo diese Naturbaumaterialien liegen, also Hölzer, Bretter, Klötzer oder sonst etwas... Und an dem Ort dürfen die Kinder mit diesen Sachen, die teilweise sonst nicht, weil sie sonst zu gefährlich sind, bauen. Und dürfen probieren, was man damit machen kann, also sicherlich auch physikalische Gesetze erforschen und so etwas und dürfen diese Bewegungsbaustelle sozusagen nutzen, aber ja, um eigentlich etwas herzustellen und ihren Freizeitbereich auszulasten“.¹³¹

Entwicklungspotenziale beschreibt ein Mitglied der Schulleitung wie folgt: „Also ich denke, dass, wie gesagt, das wiederhole ich jetzt noch mal, durch das ganze System sind schon relativ im Unterrichtsbereich die Bewegungsangebote optimiert. Aber es gibt natürlich immer noch Reserven: Z.B. würde ich denken, dass es ganz wichtig

¹²⁹ QT, S. 31f.

¹³⁰ QT, S. 32.

¹³¹ QT, S. 33.

wäre, noch mehr regelmäßige sportliche Angebote zu schaffen. Und vielleicht auch auf Sportarten, wo man sagt .., die ermöglichen, Kindern, gerade den Jungen, die das brauchen, so dieses Kampeln und dieses Kräfteressen und fordern aber trotzdem Fairness und Regelverständnis wie z.B. Judo oder so etwas. Und so etwas würde ich mir wünschen, dass das einfach noch als Angebot mit da wäre, ... und die Kinder das auch nutzen würden. ... Was mir wichtig wäre z.B., dass solche Sportangebote vielleicht ... also, mir wäre wichtig, mir persönlich, dass es z.B. auch kostenfreie Sportangebote an Schulen gibt oder so etwas oder nicht nur an Schulen, sondern dass man sagt: Sportangebote innerhalb der Stadt Z sind nicht nur für Eltern, die Gutverdiener sind, zu erhalten, sondern es gibt eben auch Möglichkeiten für Kinder, deren Eltern nicht so viel Geld haben, am Sport teilzunehmen. Ich denke, da liegt eigentlich ein großer Nachholbedarf, weil ... klar, die Kinder, wo die Eltern beide Geld verdienen, die können natürlich zum Judo gehen und zu Karate gehen und zu sonst etwas gehen zu Sportangeboten. Und die anderen Eltern, die es sich nicht leisten können, die müssen das Sportangebot ihren Kindern selbst organisieren. Und meistens fällt es dann hinten runter. Ja, und dann würde ich mir auch wünschen, wie gesagt, dass vielleicht sich die, insgesamt so die Sportausbreitung auch mehr an Schulen. .. Also, dass einfach Nachfragen kommen... Dass man sagt: ‚Okay, wir machen jetzt ein Angebot ... und stellen einfach mal eine Sportart vor‘, wo die Kinder vielleicht daran Interesse entwickeln könnten... Dass hier mehr Werbung gemacht wird und zwar Werbung, die attraktiv auch für Eltern ist, die, wie gesagt, nicht finanziell so gut betucht sind. Also, dass man einfach weiß, vielleicht mehr weiß, ohne dass man jetzt sich als Eltern ganz viel dafür engagieren muss, dass die Eltern, die sich engagieren, die machen das sowieso, aber für die Eltern, die sich halt nicht so engagieren, dass man halt weiß, es gibt die und die Angebote. Die kann ich nutzen und die sind auch gar nicht so teuer oder so etwas. Da wäre mir vielleicht noch wichtig ... zum Thema ‚Bewegung und Sport‘.... Ja, es wäre halt schön, wenn es noch mehr Sportangebote gäbe gerade für die Jungs oder so etwas.“¹³² Diese Auffassung wird unterstützt, denn es wäre wirklich lohnenswert, wenn die Jungs, die das brauchen, das Kräfteressen, beispielsweise in Form einer AG Judo, ausleben und dabei Fairness und Regelverständnis erlernen könnten.

Bewegung, Spiel und Sport sind zwar nicht explizit im Schulkonzept verankert, jedoch wird von den involvierten Pädagogen das Augenmerk darauf gerichtet, den

¹³² QT, S. 33f.

Kindern möglichst vielfältige Angebote bereit zu stellen. Die Schulleiterin meint bzgl. der Bewegungstätigkeiten in den Ganztagsangeboten: „Also wir haben jetzt nicht konzeptionell speziell dazu eine Aussage in unserem Konzept... sondern das Augenmerk darauf gerichtet, den Kindern die Möglichkeiten zu geben, vielfältige Angebote zu nutzen... Also dienstags nachmittags ist so ein Angebotstag, wo die Kinder sich in feste Gruppen einwählen, die über ein halbes Jahr laufen, meistens laufen... Also es sind handwerkliche Sachen wie z.B. Töpfern oder Holzwerkstatt. Ja, das ist bei den Kindern eigentlich sehr beliebt. Also die AGs, die stattfinden, sind hauptsächlich diese Bewegungssachen: Fußball, Tanzen, und dann Theater und handwerkliche Sachen als AGs“.¹³³



Abb. 34: AG Tanzen



Abb. 35: Freizeitaktivitäten auf dem Spiel-u. Bolzplatz

Des Weiteren gibt es die *Waldgruppe*, die sich jeden Freitag Nachmittag trifft und in den Wald geht. Dort wird z.B. geklettert, es werden Buden und Schaukeln gebaut sowie mit Laub herum geworfen. Das Schulgelände bietet viele Gelegenheiten, Bewegungen auf natürliche Art zu initiieren, und so alltägliche, vielfältige Bewegungshandlungen hervorzurufen. Von den Arbeitsgemeinschaften erfreuen sich die AG Tanzen bei den Mädchen sowie die AG Fußball bei den Jungen der größten Nachfrage.

Außerunterrichtliche Bewegungstätigkeiten im Verlauf eines Schuljahres bieten sich für die interessierten Kinder durch die jährlichen städtischen Crosslaufmeisterschaften oder Fußballausscheide. Diesbezüglich wird jedoch bei jenen Veranstaltungen noch Entwicklungspotenzial hinsichtlich der dort erreichten Platzierungen erkannt und mit der geringen Schülerzahl und weniger sportiven Ausrichtung begründet.

¹³³ QT, S. 37.

5.4.4.3 Ressourcen bzgl. der Sport, Spiel- und Bewegungsangebote¹³⁴

Personelle, materielle und räumliche Ressourcen bestimmen die Freizeit-, Pausen- und AG- Angebote für die Kinder. Bewegungsangebote in der Freizeit und den Pausen werden überwiegend durch die Bereitstellung von Räumen und Materialien gewährleistet. So gibt es z.B. die Bewegungsbaustelle, ein großes Schulgelände, Roller, Fahrräder, Bälle, Seile u.a. Sportgeräte, die den Kindern frei zugänglich sind und von ihnen auch rege genutzt werden. Die Schule verfügt über ein breites Spektrum an offerierten informellen Bewegungsangeboten und ist diesbezüglich gut positioniert. Sie besitzt durch den Um- und Ausbau nun zusätzliche Therapieräume sowie einen Bewegungsraum. So gibt es z.B. einen *Snoezel-* Raum, der mit Materialien zur Entspannung bestückt ist. Diese bestehen aus einem Wasserbett oder einer Schaumkugelmattmatze. Verschiedene Lichteffekte spielen eine große Rolle. Der Raum ist noch mit Spiegeln ausgestattet sowie mit Materialien, die zur Massage dienen oder für verschiedene Duft- und Tasterlebnisse. Er ist eine Rückzugsmöglichkeit zur Entspannung, in dem auch alle Sinne angesprochen werden können.



Abb. 36: Snoezel- Raum

Im Bewegungsraum findet teilweise der Sportunterricht statt und die Kinder dürfen sich auch informell darin bewegen, natürlich unter Aufsicht. Dazu meint ein Pädagoge: „Potenzial würde ich auch noch weiter sehen, es ist immer noch nicht ganz klar, wie der Sport- und Spielraum hier genutzt werden kann... Also er wird für

¹³⁴ vgl. Quellentext Schule D, S. 38-41.

den Sportunterricht natürlich genutzt, für das Tanzen auch, aber es gibt da noch eine Differenz zwischen Einigen, die sagen, der Sport- und Spielraum darf nur... diese Geräte, die da drin stehen, was ich sehr befürworten würde, sollen jeder Zeit zugänglich sein. Aber vom Sport her gibt es wohl, ist es wohl ein Sportraum und man darf so einen Sportraum nur in Begleitung eines Sportlehrers betreten, weil man sonst nicht versichert ist, wenn da etwas passiert. Und da ist jetzt noch so die Differenz. Also wenn da jemand anders da ist, der nicht Sportlehrer ist, dürfen die Kinder, momentan ist es jedenfalls noch so, die ganzen Sportgeräte, die da drin sind, nicht verwenden. Und das finde ich ein bisschen schade, denn damit ist ja dieser Raum eigentlich nichts mehr Besonderes.... Also weil die Kinder ja damit auch spielen und sich selber einen Parcours bauen, und das ist eigentlich ein sehr schönes Spiel; wenn man so einen Raum hat, sollte man ihn auch nutzen können und nicht einen leeren Raum zur Verfügung haben, wo ich dann nicht auf die Sprossenwand darf... Ja, wegen der Unfallgefahr. Also da wird gesagt, das ist ein Sportraum, und ein Sportraum darf nur in Begleitung eines Sportlehrers betreten, also diese Geräte dürfen nur in Begleitung eines Sportlehrers genutzt werden. Nur dann sind die Kinder versichert, wenn etwas passieren sollte... Also ich sehe das halt ein bisschen lockerer. Meine Kollegen sehen das nicht immer ganz so locker, wo ich dann sage, also den Kindern muss man auch etwas zutrauen können. Also es gibt ja die Regel, dass in diesem Raum nur sechs Kinder, glaube ich, sein dürfen, in dem Bewegungsraum. Und die haben eine gewisse Zeit, und wenn sie sich abmelden und sagen, das und das wollen wir machen, wenn dann derjenige, der die Aufsicht hat, immer mal nachschaut, denke ich, dass da kein Problem sein dürfte“.¹³⁵ Hier deutet sich noch Gesprächsbedarf hinsichtlich der Nutzungsmöglichkeiten des Bewegungsraums an. Man kann beide Positionen nachvollziehen. Hoffentlich wird diesbezüglich noch eine für die Kinder gewinnbringende Lösung gefunden.

¹³⁵ QT, S. 40f.

5.4.5 Bewegung und Spiel im Unterricht

5.4.5.1 Wochenplan vs. Kursunterricht

Die befragten Pädagogen schilderten, dass hinsichtlich der Integration von Bewegung und Spiel in den Fachunterricht eine dichotome Unterscheidung in Wochenplanzeit und Kursunterricht zu treffen sei: Während in der Wochenplanzeit Bewegung eine große Bedeutung besitzt, ist der Kursunterricht mit weniger Bewegung verbunden. Im Kursunterricht werden Bewegungsspiele und Bewegungspausen vorrangig in den ersten beiden Jahrgängen zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit eingebaut. Wenn jedoch Bewegung zur Erledigung von Aufgaben integriert wird, dann sind dies zielgerichtete Bewegungshandlungen, so z.B. im Mathematikunterricht, wo die Kinder ein Ein- Meter- Quadrat in Zehn- Zentimeter-quadrate einteilen und folglich auf dem Boden messen und schneiden müssen.

Für die im Wochenplan zu erfüllenden Aufgaben müssen die Kinder sich Materialien holen, z.T. mehrere Ansprechpartner suchen, die Lehrerin zur Kontrolle auf Vollständigkeit und Richtigkeit aufsuchen, Materialien wegbringen und wieder neue holen, etc. Teilweise sind das auch Aufgaben, bei denen sich die Schüler in einer Gruppe oder in Partnerarbeit zusammenfinden müssen. Dann dürfen sie z.B. in die Lesecke gehen oder auf die sich in einem Stammgruppenraum befindende Hochebene zurückziehen, um in Ruhe arbeiten zu können. Daher ist die Wochenplanarbeit viel mit Bewegung verbunden. Ein Lehrer meint dazu: „Und im Wochenplan, würde ich sagen, ist auch relativ viel Bewegung. Es trifft eigentlich nur den Kursunterricht und das sind sechs Stunden in der Woche“. ¹³⁶

Eine befragte Schülerin meint: „Also ich finde es eigentlich am besten, wie es in der Wochenplanarbeit abläuft... da musst du nicht andauernd auf den Lehrer hören und die ganze Zeit irgendwo zuhören, sondern da hast du deine Aufgaben und machen nicht alle dasselbe“. ¹³⁷ Eine Mitschülerin meint hingegen: „Die Kursarbeit (finde ich besser)....In der Lernwerkstatt [Stationsarbeit] kann man sich besprechen mit den drei am Tisch. Aber in der Wochenplanzeit muss man immer alles allein machen“. ¹³⁸

Zur Auswertung während der Wochenplanarbeit meint ein Schüler: „Wir müssen uns anstellen... Aber bei den „Kieselsteinen“ [Name einer Stammgruppe] läuft das besser, weil die solche Klammern haben mit den Namen darauf. Und dann kommen

¹³⁶ QT, S. 51.

¹³⁷ QT, S. 50.

¹³⁸ QT, S. 50.

sie immer und nehmen die Klammer, dann wird die Klammer wieder auf den Platz gelegt und dann kann er schon die (nächsten) Aufgaben weitermachen“.¹³⁹

5.4.5.2 Gruppenarbeit am Freitag

Während von Montag bis Donnerstag an dieser Schule der reguläre Unterricht (mit Wochenplanarbeit, Kursunterricht, Sport, Werken, Musik, Schulgarten, etc.) bis in den Nachmittag durchgeführt wird, steht der Freitag besonders exponiert. Hier werden den gesamten Vormittag jahrgangsübergreifende Gruppenarbeiten zu bestimmten Themenkomplexen [handlungsorientierter und fächerübergreifender Unterricht] durchgeführt. Dabei arbeiten die Kinder in den jahrgangsgemischten Stammgruppen Eins bis Vier den gesamten Vormittag an einem Heimat- und Sachkunde- Thema, das der Thüringer Grundschullehrplan vorgibt. Es werden hierbei auch zahlreiche Exkursionen zum betreffenden Thema durchgeführt, sodass durch die Gruppenarbeit mit unterschiedlichen Aufträgen an verschiedenen Orten sowie die Exkursionen der Freitag Vormittag stark an Bewegung gekoppelt ist, bevor sich Freitag Nachmittag die Waldgruppe für ihre Ausflüge trifft und die teilnehmenden Kinder ihren Bewegungsdrang ausleben können.

5.4.5.3 Gegenstandserschließende und lernbegleitende Bewegungsaktivitäten

Bewegungsaktivitäten können im Fachunterricht auf verschiedene Art und Weise vorkommen. Von lernbegleitenden Bewegungsaktivitäten wird gesprochen, wenn die Bewegung den Lernprozess begleitet. Im Gegensatz dazu wird der Sachgegenstand bzw. die Unterrichtsthematik bei gegenstandserschließenden Aktivitäten erst durch die Bewegung selbst (besser) verstanden bzw. erschlossen. So kann Bewegung im Rahmen der Binnenrhythmisierung als Medium der Erkenntnisgewinnung z.B. im Rahmen „Bewegter Themenerschließung“ genutzt werden (vgl. Hildebrandt-Stramann 2006, S. 5).

Lernbegleitende Bewegungen findet man z.B. im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht in Form von Laufdiktaten, aber auch beim Vokabeltraining oder Kopfrechnen im Mathematikunterricht in Form von Bankrutschen, Wettspielen an der Tafel, etc. Die Schulleiterin beschreibt lernbegleitende Bewegungsaktivitäten wie folgt: „Also es

¹³⁹ QT, S. 50.

ist für die Kinder schön, dass sie nicht die ganze Zeit sitzen müssen, weil es diese Organisationsformen mit sich bringen, dass sie während des Unterrichts aufstehen können, sich Materialien holen, auch mal den Raum wechseln, wieder zurück kommen oder einen anderen Platz suchen, weil sie mit einem Partner zusammen arbeiten, sich da mit anderen Kindern absprechen... Auch bei einzelnen Übungsformen, z.B. Laufdiktat, werden Bewegung und Lernen miteinander verknüpft, wo die Kinder halt herausgefordert sind, sich über eine bestimmte Strecke, wenn es auch nur eine relativ kurze Strecke ist, etwas zu merken, aber auch dabei in Bewegung sind. Also aus diesem Grund ist es eigentlich eher im Anfangsunterricht noch so, dass auch Bewegungsspiele einbezogen werden, als Auflockerung, aber ansonsten halte ich das persönlich bei uns nicht für notwendig. Also, dass solche Sachen, also wie wir das auch in der Ausbildung z.B. gelernt haben, in der ersten und zweiten Klasse brauchen die Kinder zwischendurch eine Phase im Unterricht, wo sie sich mal bewegen können ... Und da wird halt ein Singspiel gemacht und alle machen dazu die Bewegung und so etwas. Also das kommt bei uns eher selten vor, weil die Kinder einfach schon so unterwegs sind und da ihrem Bewegungsdrang nachkommen können...“¹⁴⁰

Gegenstandserschließende Bewegungen wurden ebenfalls beobachtet: „Die sog. „Anlauttabelle“ stellt auch ein sehr wesentliches Arbeitsmaterial für die Schüler des 1. und 2. Jg. dar (Bsp.: „R“ + Symbol). In diesem Zusammenhang suchen die 4 Schüler u.a. den Buchstaben „G“ (Symbol: Gitarre) in der Tabelle. Eine Schülerin malt mit ihren Fingern die Buchstaben in die Luft. Anschließend spielen die Kinder ein Buchstaben-Spiel, in welchem auf den eigenen Namen Bezug genommen wird. Besonders bewegungsintensiv wird es, als die Kinder Linien in Form einer horizontalen Acht nachmalen sollen (Schulung der Schreibmotorik)... Die Schüler der Kl. 1 und 2 haben nun die Aufgabe des „Linienzeichnens“. Dabei soll die Feinmotorik des Schreibens geschult werden, indem jeweils mit der rechten und der linken Hand eine vorgegebene Figur schnellstmöglich nachgezeichnet wird (Spirale, horizontal liegende Acht)“.¹⁴¹ Gegenstandserschließende Bewegungen kamen auch in dem bereits geschilderten Fall aus dem Mathematikunterricht vor, wo die Kinder ein Ein-Meter- Quadrat in Zehn- Zentimeterquadrate einteilen und folglich auf dem Boden

¹⁴⁰ QT, S. 52f.

¹⁴¹ QT, S. 54.

messen und schneiden mussten. Hier diente das Schneiden und Messen auf dem Boden zur besseren Erschließung von Relationen und Formen.

5.4.5.4 Organisatorisch bedingte selbst- und fremdbestimmte Bewegungsaktivitäten

Bewegungen im Fachunterricht der Schule D können des Weiteren differenziert werden in selbst- und fremdbestimmte organisatorisch bedingte Bewegungsaktivitäten. Während bei selbstbestimmten Bewegungsaktivitäten die Schüler selbst darüber entscheiden können, welche Wege sie gehen, gibt der Lehrer diese bei fremdbestimmten den Schülern vor.

Selbstbestimmte organisatorisch bedingte Bewegungsaktivitäten kommen häufig im Wochenplan vor, wo die Schüler sich z.B. des Öfteren Ansprechpartner oder Rückzugsorte zum Lesen suchen sowie sich Materialien besorgen.

Fremdbestimmte organisatorisch bedingte Bewegungen finden im Unterricht statt, wenn z.B. die Pädagogen die Kinder zum Sitzkreis versammeln oder dazu auffordern, diverse Materialien zu besorgen und zum Lehrertisch zu kommen. Außerhalb des Unterrichts geben der Lehrer oder die Schülersprecher Wege vor, indem sie die restlichen Kinder in die zu tätigenen Dienste einteilen (Müll-, Kalender- und Klingel-, Abwasch-, Tisch- und Blumendienst).

5.4.5.5 Bewegungspausen im Unterricht

Gerade für die Grundschule gilt, dass das Interesse der Schüler an den Unterrichtsgegenständen, ihre Konzentrationsfähigkeit und ihr kognitives Leistungsvermögen sich nicht in den üblichen 45-Minutentakt pressen lassen. Oft zeigen Kinder häufig durch Unaufmerksamkeit, Unruhe oder Lustlosigkeit an, dass eine Unterbrechung der Unterrichtsarbeit erforderlich ist (vgl. Regensburger Projektgruppe 2001, S. 97f.). Hier bietet sich oft eine Bewegungspause an. Bewegungspausen wurden von den beteiligten Pädagogen reflektiert und auch im Unterricht beobachtet.

An dieser Schule können diese Bewegungspausen weiter differenziert werden in vorgegebene und frei gestaltbare Bewegungsaktivitäten. Die Schulleiterin meint hierzu: „Und ich mache das eigentlich auch meistens so in meiner Stammgruppe, dass ich, wenn ich merke, dass z.B. ein hoher Bewegungsdrang da ist, das sieht man ja dann auch in den Pausen, dass die viel übereinander ... kugeln und sich so

leicht kumpeln oder so etwas, dass ich sie manchmal nehme und mit denen mal zehn Minuten rausgehe und ich einfach mal draußen mit denen Komm-mit-lauf-weg oder Verstecken oder so etwas spiele. Und dann geht das auch wieder, das merkt man einfach“.¹⁴² Die Freizeitpädagogin erklärt diesbezüglich: „Es werden auch immer im Unterricht kleine Bewegungspausen eingebaut. Die Kinder können auch während des Unterrichts auf Toilette. Es wird auch immer darauf geachtet, dass auch einfach mal so kleine Entspannungsübungen mit eingebaut werden, also z.B. im Ethikunterricht oder während der Wochenplanzeit, dann auch dass die Kinder halt auch mal rumlaufen dürfen, sich Anregungen holen dürfen bei anderen“.¹⁴³

Bewegungspausen wurden auch beobachtet. Diese geschahen als vorgegebene Bewegungspausen und als frei gestaltbare Pausen. Beispiel für vorgegebene Aktivitäten sind z.B.: „Zunächst wird mit dem freudvollen Spiel ‚Pferderennbahn‘ auf den Knien sitzend begonnen (alle Schüler und zwei Pädagogen). Dabei handelt es sich um ein Bewegungsspiel, bei dem die Hände auf den Boden klatschen/trommeln, ‚durch den Sumpf gewatet wird‘, La-Ola-La-Wellen geschwungen werden, getrommelt, sich gebeugt und gejubelt wird sowie Rechts- und Linkskurven absolviert werden müssen (alles in der Hockposition auf den Knien). Der Lehrer erzählt eine Geschichte zu diesem Ereignis. Dann dürfen auch andere Schüler Kommandos angeben und sich die Geschichte ausdenken (einer spricht und macht die Übungen vor, die Anderen ahmen sie jeweils nach). Nun darf sich ein Lied von den Kindern ausgesucht werden. Nachdem eine Schülerin einen Vorschlag unterbreitet und die Gruppe damit d’accord geht, beginnt der Lehrer auch sogleich, das Lied per Gitarre anzustimmen – auffällig ist, dass etwas sehr Lustiges und recht Anspruchsvolles gesungen wird“.¹⁴⁴

Frei gestaltbare Aktivitäten waren z.B.: „Nach einer Weile kündigt die Lehrerin schließlich eine frei gestaltbare Bewegungspause an, bittet die Schüler darum, die Uhr im Blick zu behalten und sich nach fünf Minuten selbstständig im Kissenkreis wieder einzufinden. Sie begründet den Schülern gegenüber ihre Initiative damit, weil die zwei Stunden zuvor bereits schon angestrengt und konzentriert gearbeitet wurde [Rhythmisierung!]. In dieser Pause veranstalten die Kinder selbstinitiierte Bewegungen – sie toben herum, necken sich, kumpeln, zappeln und veranstalten eine

¹⁴² QT, S. 57.

¹⁴³ QT, S. 57.

¹⁴⁴ QT, S. 57f.

Kissenschlacht. Zur rechten Zeit versammeln sie sich schließlich wieder ohne zusätzliche Anweisung im Kissenkreis“.¹⁴⁵

5.4.5.6 Bewegtes Sitzen

Kinder können im Unterricht Bewegungsaktivitäten auch selbst initiieren. Dazu gehören z.B. Müll wegbringen, auf Toilette gehen, die Sitzposition frei variieren, die Arbeitsposition an einen anderen Ort verlagern, etc. Diese selbstinitiierten Bewegungen wurden immer wieder im Unterricht beobachtet. Besonders positiv fielen die variablen Sitz- und Arbeitspositionen auf, die auch als „Bewegtes Sitzen“ charakterisiert werden.

„Unter ‚Bewegtem Sitzen‘ wird die Unterbrechung einer monotonen Sitzphase durch Veränderung der Sitzposition auf vielfältige Weise sowie das Einnehmen von alternativen Arbeitshaltungen verstanden“ (Thiel et al. 2006, S. 65). Das statisch-passive Stillsitzen sollte zugunsten eines aktiv-dynamischen Sitzens aufgegeben werden, das dem kindlichen Organismus ausreichende Möglichkeiten zur Regeneration bietet, eine wirksame Prävention gegen Sitzschäden darstellen und die Konzentrationsfähigkeit der Schüler positiv beeinflussen kann (vgl. Regensburger Projektgruppe 2001, S. 96).

Auf die Frage nach den Hintergründen für das Zulassen beispielsweise solcher variablen Sitz- und Arbeitspositionen antwortete ein Mitglied der Schulleitung: „Ja. Warum ist es so: Erstmal denke ich, dass ein Kind, wenn es natürlich die freie Wahl hat und sich in eine Ecke zurück ziehen kann bzw. eine Sitzposition oder eine Arbeitsposition wählen kann, die ihm am meisten behagt, dass da die Leistungen einfach größer sind ... weil ich sitze bequem und damit ist meine Motivation auch höher, an etwas zu arbeiten. Wenn ich stocksteif auf dem Platz sitze und es ist mir eigentlich unbequem, erstmal fehlt mir die Bewegung und zweitens geht meiner Meinung nach da auch so ein bisschen die Motivation verloren. Dann ist es zwar so, dass die Kinder sich ihre Sitzposition frei wählen können, aber auch nur teilweise, also sie sollten schon kommen und sagen: ‚Wir möchten jetzt hier auf die Hochebene‘ oder ‚Wir möchten jetzt in die Lesecke gehen.‘ Und dann entscheide ich: ‚Ja, das ist in Ordnung, kannst du machen.‘ Und wir sind aber da relativ tolerant und sagen: ‚Ja, das ist in Ordnung.‘ Wo dann halt die Grenze erreicht ist: Wenn es zu laut

¹⁴⁵ QT, S. 58.

wird; wenn es die anderen Kinder beim Arbeiten stört. Dann kann es auch passieren, dass ich sage: ‚Nein, das geht nicht. Du kannst hier nicht arbeiten, du musst wieder an deinen Platz kommen.‘ Also sagen wir mal so: Frei wählbar, aber in einem vorgegebenen Rahmen“.¹⁴⁶

Ihre Schulleitungskollegin ergänzt die Hintergründe: „Also meiner Meinung nach, um auch die Freude am Lernen zu erhalten, also das ist, finde ich, ein ganz wichtiger Aspekt, weil es geht einem ja selber so. Man sucht sich ja auch den Platz, wo man sich am wohlsten fühlt, um bestimmte Tätigkeiten jetzt auszuführen. Und ich denke, es ist fast egal, ob man steht oder liegt oder sitzt. Also jeder sollte da seine eigene Möglichkeit finden. Beim Schreiben ist es schon besser, man macht das am Tisch – wählen die Kinder auch überwiegend für diese Tätigkeit. Also das ist ein Hintergrund und dann eben auch den Körper nicht nur einseitig zu beanspruchen, nicht eben immer nur in einer Position zu verharren den ganzen Tag, sondern insgesamt für die Muskulatur, auch wenn es nur wenig ist, da etwas zu tun für den Stützapparat, indem man eben die Lage oder die Sitzposition häufiger wechselt. Manche Kinder können das sehr gut von allein, aber gerade bei Kindern mit Körperbehinderung ist es für uns eben auch sehr wichtig, dass wir darauf achten, dass sie eben einen Wechsel haben zwischen Sitzen und Stehen oder wenn es auch mal notwendig ist, dann auch im Liegen. Und da wird es dann von uns angeregt und angeboten, aber die anderen Kinder haben die Freiheit und nutzen die auch, sich selber ihre Position da auszuwählen“.¹⁴⁷ Ein weiterer Lehrer begründet die Toleranz damit, dass jedes Kind die Chance haben sollte, zu lernen und sich Wissen einzuprägen und dadurch den unterschiedlichen Voraussetzungen entgegengekommen wird.

Diese Toleranz variabler Sitz- und Arbeitspositionen (natürlich unter bestimmten Bedingungen) ist ganz prägnant für die Schule D. Damit hebt sie sich auch von anderen, herkömmlichen staatlichen Schulen deutlich ab.

5.4.5.7 Raumstrukturierung und Mobiliar

Bei den durchgeführten Beobachtungen fiel auf, dass alle Stammgruppenräume der Schule gleich strukturiert sind. Es gibt Ablageflächen für verschiedene Materialien, Rückzugsnischen, die als Gruppenecke, Lesecke, Spielecke, Schlafcke oder Entspannungsecke genutzt werden können, einen PC- Arbeitsplatz, gruppierte

¹⁴⁶ QT, S. 59.

¹⁴⁷ QT, S. 59.

Arbeitstische, etc. Dies ermöglicht eine vollständige und intensive Raumnutzung während des Unterrichts. Es gibt folglich keine „toten“ Ecken. Diese Nutzung von verschiedenen Ecken ist dadurch gegeben, dass jedes Kind einen anderen Arbeitsstil besitzt. Das eine Kind möchte es ruhig haben, ein anderes braucht z.B. das Gefühl, dass mehrere Kinder um es herum sitzen, manche sind hilfsbedürftig und weitere möchten Hilfe geben. Da die Schüler bei Gruppenarbeiten miteinander kommunizieren müssen, ist es günstig, wenn sie ein bisschen weg von den anderen Gruppen arbeiten können. Die Materialien sind so sortiert, dass die Kinder wissen, wo z.B. Deutsch-, Mathematik- oder Heimat- und Sachkundematerialien gelagert sind. Da sie in der Wochenplanarbeit selbst über die Art und Reihenfolge der zu lösenden Aufgaben entscheiden können, resultieren daraus verschiedene selbstbestimmte organisatorisch bedingte Wege, die zurückgelegt werden müssen. Diese Raumanordnung ruft schon ohne direkte Anweisungen der Lehrkräfte Bewegungen der Kinder hervor. Die Schulleiterin meint hierzu: „Das ist auch gewollt, dass die Kinder aufstehen während des Unterrichts und sich die Materialien holen. Und es hat auch einen pädagogischen Hintergrund, dass es für die Kinder leichter ist, wenn die Materialien immer an einem Platz stehen“.¹⁴⁸



Abb. 37: Stammgruppenraum



Abb. 38: Stammgruppenraum

¹⁴⁸ QT, S. 63.

5.4.6 Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport

Bewegung und Spiel sind an dieser Schule allgegenwärtig, sei es im Fachunterricht, in den Pausen oder in der Nachmittagsbetreuung. Jedoch findet sich keine explizite Erwähnung davon im Schulkonzept. Die Schulleiterin meint hierzu: „Also wir haben jetzt nicht konzeptionell da speziell dazu eine Aussage in unserem Konzept... sondern den Kindern die Möglichkeit zu geben, vielfältige Angebote zu nutzen. Also für uns ist es ganz wichtig, die Angebote bereit zu stellen, das zu organisieren, dass die Kinder sich entsprechend ihrer Möglichkeiten da bewegen können und gerade Fußball, Basketball und solche Sachen sind halt auch sehr beliebt“.¹⁴⁹ Eine Kollegin ergänzt: „Aber es ist auch nicht so, dass wir sagen: ‚So, wie können wir jetzt die Kinder noch mehr bewegen?‘, sondern das ist eigentlich etwas, wie ich denke, was in der Konzeption insgesamt schon mit enthalten ist und nicht noch einmal als spezielles Augenmerk verfolgt wird... Aber insgesamt ist das von der Konzeption schon so angelegt, dass den Bewegungsbedürfnissen der Kinder einfach der Raum gegeben wird und zwar auf recht natürliche Art und Weise, also in den natürlichen Bewegungsprozess mit eingebunden und weniger künstlich initiiert... eben nicht aufgesetzt, sondern mehr dem natürlichen Prozess im Grunde angepasst“.¹⁵⁰ Hier deutet sich bereits an, dass an dieser Schule der Fokus darauf gerichtet wird, im Verlauf des gesamten Schultages natürliche, alltägliche sowie zielgerichtete Bewegungen der Kinder zu initiieren. Dies geschieht jedoch nicht im Sinne von aufgesetzten, formellen Sportaktivitäten im Sinne einer Kompensation von Bewegungsdefiziten, sondern durch verschiedene Organisationsformen im Unterricht und durch informelle Bewegungsangebote in den Pausen und der Freizeit.

Die Schulleiterin akzentuiert die Bedeutung von Bewegung an dieser Schule: „Also ich denke, dass es ganz wichtig ist, dass die Kinder ausreichend Bewegungsmöglichkeiten haben. Also einerseits im Unterricht, damit der Unterricht aufgelockert ist und die Kinder nicht die ganze Zeit auf dem Platz sitzen müssen, dieses durch verschiedene Organisationsformen bei uns gewährleistet wird und auch die Angebote, Bewegungsangebote in der Freizeit oder in den Pausen, die bei uns überwiegend durch die Bereitstellung der Räume und Materialien gewährleistet sind. Also z.B. Bewegungsbaustelle, die die Kinder nutzen können, großes Schulgelände,

¹⁴⁹ QT, S. 9.

¹⁵⁰ QT, S. 9.

wo sie sich austoben können, Roller, Fahrräder, Bälle, andere Sportgeräte, die den Kindern frei zugänglich sind, die sie da nutzen“.¹⁵¹

Bewegung, Spiel und Sport besitzen an dieser Schule einen hohen Stellenwert, obwohl nicht explizit im Konzept verankert, gerade durch dieses reformpädagogisch orientierte Schulkonzept. Dazu meint ein Lehrer: „Das hat natürlich auch ein bisschen etwas mit dem Konzept zu tun, also unserer reformpädagogischen Ausbildung. Die ist, mit Kopf, Fuß und Hand diesen Ausgleich zwischen geistig tätig sein und möglichst das auch wieder zu kompensieren, die viele Bewegung... ein großes Bedürfnis der Kinder ist es sich zu bewegen. Und natürlich auch die Kreativität gleichzeitig damit zu fördern im eigenen Spiel“.¹⁵² Diese reformpädagogischen Einflüsse auf das Leben und Lernen der Kinder in der Schule datieren zurück auf den ganzheitlichen Lernansatz des *bedeutungsvollen, verständnisintensiven* „Lernens mit Kopf, Herz und Hand“ des Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Er suchte nach Möglichkeiten, die Menschen „zu stärken“, um in der Einheit von Handeln, Sprache und Emotion Lernprozesse zu initiieren und meinte damit ein Lernen, in dem sich Erkenntnisvermögen, Emotion und Handeln "methodisch" miteinander verbinden.¹⁵³

Eine ganzheitliche, lebendige und kindgemäße Gestaltung des Unterrichts setzt eine bewusste Einbeziehung von Bewegung voraus (vgl. Pühse 1995, S. 418). Die Bedeutung von Bewegung im Fachunterricht der Schule D charakterisiert eine Pädagogin wie folgt: „Der Hintergrund ist einfach, dass Kinder leistungsfähiger sind, wenn sie einen gesunden Wechsel zwischen Bewegung und stiller Konzentration haben. Das ist der Hintergrund. Nur ein bewegliches, fröhliches Kind sozusagen wird auch eine Leistung bringen, die alle zufrieden stellt oder die es selbst auch zufrieden stellt“.¹⁵⁴ Durch die im Unterricht angewendeten Methoden, die Arbeitsweise der Kinder und die Jahrgangsmischung besitzt die Bewegung einen großen Stellenwert. Morgens ab 8 Uhr erfahren die Kinder in den einzelnen Morgenkreisen (Montagskreis nach dem Wochenende, Sozialkreis, Musikkreis, Kunstkreis, etc.) relativ viel Bewegung. In der sich anschließenden Wochenplanzeit sind die Schüler ebenfalls mehr oder weniger stets in Bewegung, wo diverse Wege zurückgelegt werden müssen. Im Kursunterricht ist die Integration von Bewegung hingegen altersabhän-

¹⁵¹ QT, S. 10.

¹⁵² QT, S. 11.

¹⁵³ vgl. http://www.didaktik.uni-jena.de/did_02/pestalozzi.htm, Zugriff: 24.07.2007.

¹⁵⁴ QT, S. 45.

gig: Während in den Jahrgängen Eins und Zwei sehr viele Bewegungsspiele eingebaut werden, weil man merkt, dass die Kinder nach zehn oder fünfzehn Minuten nicht mehr konzentrationsfähig sind, nimmt dies in den Jahrgängen Drei und Vier ab, je mehr die Konzentrationsfähigkeit der Kinder steigt. Durch die Unterrichtsorganisation haben die Schüler schon viele Möglichkeiten, sich zu bewegen.

Begründet wird der Einsatz von Bewegung damit, dass man als Lehrer das Gefühl habe, dass die Kinder die Möglichkeit haben wollen, sich während des Unterrichts zu bewegen. Daher werde der Unterricht so gestaltet, dass die Möglichkeit besteht, während des Unterrichts seinen Platz zu wechseln, aufzustehen, sich Material zu holen, etc. Bezüglich der Vorgehensweise beim Einsatz von Bewegung wird wie folgt verfahren: Man versuche als Lehrkraft einzuschätzen, ob es eine Bewegung ist, die das Lernen unterstützt oder eine Möglichkeit des Ausbruches darstellt. Diese Grenzen werden von den Pädagogen klar definiert.

Wie wird dabei Bewegung konkret in den Fachunterricht integriert? Eine Grundschullehrerin meint dazu: „Also ich persönlich habe jetzt auch schon unterschiedliche Erfahrungen an anderen Schulen gesammelt, auch beim Hospitieren... Was ich an sich gut finde ist, dass Bewegung in den Unterricht eingebaut wird. Ich empfinde es immer als sehr angenehm, wenn die Bewegung auch im gewissen Maße *natürlich* bleibt. Also nicht dass die Kinder sitzen und dann sagt man, so jetzt steht mal hier auf und bewegt die Finger und bewegt die Beine, sondern dass das einfach in diesen Unterrichtsprozess mit eingeführt wird, indem man z.B. die Aufträge für seine Fächer so wählt, dass entsprechende Bewegungsmöglichkeiten da sind. Indem man auch Spiele, die einfach jetzt an der Stelle auch passend sind, nicht einfach als Selbstzweck, dass man sagt, man muss jetzt bewegen und macht dann einfach ein Bewegungsspiel, sondern dass es wirklich aus der Situation heraus aufgegriffen wird. Und eben auch diese Möglichkeit, die Bewegung ... zuzulassen bei den Kindern und diesen Unterricht so aufzubauen, dass er diese Offenheit zeigt (und) den Kindern diese Bewegung zugestehen. Oftmals wird es auch als eine Störung empfunden, und, je weniger man diese Grenze setzt und trotzdem von der Struktur das so organisiert, dass Unterricht stattfindet, desto unauffälliger wird es eigentlich. Vom Ablauf her ist es dann eben keine Störung mehr, sondern kann in den Prozess mit eingebunden werden und für den Schüler ist es auch nicht so negativ, weil wenn man immer deskriptiv sagt, hier also das stört jetzt und lass das. Das ist natürlich eine ganz andere Atmosphäre als wenn ein Kind so etwas machen kann und eben

nicht ständig darauf hingewiesen wird. Und im ... Verlauf der Schuljahre merkt man ja auch, dass sich das verändert, die Bewegungsmotivation. Dass sich Kinder eben auch schneller konzentrieren können, ist ja auch ein Lernprozess“.¹⁵⁵

5.4.7 Argumentationsfigur

Die Schule D setzt sich nach Auswertung aller erhobenen Daten äußerst intensiv mit der Integration von Bewegung, Spiel und Sport im gesamten Schulleben auseinander. Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten werden an dieser Schule vorrangig mit der Intention einer Bildungsbegründung (Integrativer Ansatz) im gesamten Schulalltag integriert. Dies bedeutet, dass diese Aktivitäten hauptsächlich weder mit der Begründung der Kompensation von motorischen Defiziten (Kompensatorischer Ansatz) noch mit der Intention einer Erziehung durch / zum Sport (Qualifizierungsbegründung mit der Möglichkeit der Kooperation mit außerschulischen Partnern) im Schulleben stattfinden. Vielmehr wird das Sich- Bewegen als grundlegende Basiskompetenz der menschlichen Bildung erachtet. Bewegungsanlässe, -aufgaben, -anforderungen und -herausforderungen sind in dieser Argumentationsfigur Teil eines schulischen Bildungsprozesses im Sinne des Sich- Bildens an den Sachen. Vor diesem Hintergrund sind Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten ein grundlegender und begleitender Teil schulischer Bildungsprozesse (vgl. Laging et al. 2005, S. 7f.).

5.4.8 Gelingensbedingungen und Entwicklungspotenziale

5.4.8.1 Fördernde Bedingungen

Obwohl Bewegung, Spiel und Sport nicht explizit im Schulkonzept verankert sind, resultieren sie facettenreich gerade durch dieses Konzept und finden im Verlauf eines gesamten Schultages multivariable Anwendung. So sind sie im Fachunterricht, in den Pausen, in der Freizeit sowie in den Ganztagsangeboten differenziert zu beobachten. Ein Hauptmerkmal dabei ist, dass an dieser Schule jene Aktivitäten nicht künstlich initiiert und den Schülern „aufgesetzt“ werden, sondern zielgerichtete, natürliche und alltägliche Bewegungshandlungen darstellen, die in den Unterrichtsprozess sowie in den Pausen und der Freizeit eingebunden sind.

¹⁵⁵ QT, S. 47f.

Eine Reihe von fördernden Bedingungen sind für die vielseitige Verwendung von Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten augenscheinlich: Jahrgangsmischung und die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf implizieren eine bewegungsorientierte Unterrichtsmethodik genauso wie die Verwendung reformpädagogischer Elemente, sei es Wochenplanarbeit, Montessori- Materialien, Situationsansatz, etc. So erhalten Lernwerkstatt bzw. Stationsarbeit, selbstentdeckendes Lernen, Handlungsorientierung, ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen, jahrgangsübergreifende Gruppenarbeiten u.v.m. eine essentielle Bedeutung für das alltägliche Leben und Lernen der Schüler.

Eine Rhythmisierung des Tagesverlaufs, bei dem der sinnvolle Wechsel von Anspannung und Entspannung dem Biorhythmus der Kinder angepasst ist, unterstützt das Leistungsvermögen der Schüler adäquat und wirkt für alle involvierten Personen entspannend.

Der Tag beginnt schon mit den Morgenkreisen bewegungsaktiv. Daran schließt sich ein „Bewegter Unterricht“ an, indem nicht nur bewegungsimplizierende Unterrichtsmethoden, sondern auch regelmäßige Bewegungspausen Anwendung finden. Äußerst gewinnbringend für Erhaltung von Konzentration, Motivation und die Vermeidung potenzieller Haltungsschäden ist die Tolerierung variabler Sitz- und Arbeitspositionen durch die beteiligten Pädagogen. Allein schon die Einsicht für die essentielle Bedeutung einer adäquaten Rhythmisierung des Tages, eines „Bewegten Unterrichts“, der Durchführung von Bewegungspausen, der Tolerierung variabler Sitz- und Arbeitspositionen sowie der Gewährung vielfältiger natürlicher und alltäglicher Bewegungs- und Spielgelegenheiten in den Pausen und der Freizeit für die Kinder ist die wichtigste Gelingensbedingung für ein schülerorientiertes und erfolgreiches Leben und Lernen an dieser Schule. So wird den Bewegungsbedürfnissen der Schüler auf natürliche Art und Weise Raum gegeben, indem Bewegung und Spiel in den natürlichen Prozess eingebunden und weniger künstlich initiiert sind. Die alltäglichen Rituale, die im Schulleben stets präsent sind, rufen oft implizite Bewegungshandlungen hervor, so z.B. Signale zum Aufsuchen des Schulgebäudes oder Einfinden in den Sitzkreis, etc. Verschiedene, täglich zu erledigende Dienste sind ebenfalls mit Bewegung verbunden.

Der Schulhof ist äußerst bewegungs- und spielanregend gestaltet worden. Zahlreiche Materialien und Sportgeräte sind für die Kinder frei verfügbar. Während der Gartenpause können die Schüler dank wetterfester Kleidung auch bei Regen auf

dem Schulgelände spielen. Handwerklich und sportiv orientierte Arbeitsgemeinschaften komplettieren das reichhaltige Angebot für die Schüler. Zahlreiche Exkursionen und bewusst zu Fuß zurückgelegte Wege bieten zusätzliche Bewegungsgelegenheiten.

Die Selbsttätigkeit der Schüler steht akzentuiert im Vordergrund und unterstützt die Integration von Bewegung und Spiel. Positiv ist ebenfalls die gut funktionierende, intensive interne Kommunikation aller an dieser Schule arbeitenden Pädagogen-teams. So sind Schule und Hort nicht zwei separate Elemente, sondern durch die aktive Einbindung von Freizeitpädagogen in den Vormittagsbereich miteinander verzahnt.

An dieser Schule werden auf förderliche Art und Weise verschiedene Kompetenzen der involvierten Personen gebündelt: So arbeiten z.B. Grundschullehrer, Sonderpädagogen, Logopäden, Motopäden, Ergotherapeuten, Erzieher und Heilpraktiker eng miteinander zusammen. Die Zusammenarbeit mit externen Therapeuten, welche die verschiedenen Therapieräume der Schule nutzen, fördert ebenfalls den bewegungsimplizierenden Entwicklungsprozess der Kinder auf nachhaltige Art und Weise.

Die Zusammenarbeit mit einer Montessori- Schule, aufgrund derer Arbeit die Schule die eigens gewünschten Nutzungszeiten in der Montessori- Turnhalle realisiert bekommt, kompensiert eine fehlende, eigene Sporthalle. Durch die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und der daraus resultierenden Gewährung von beantragten, finanziellen Eingliederungshilfen, verfügt die Schule über ein vorteilhaftes Verhältnis zwischen der Anzahl der dort tätigen Pädagogen sowie Schülern. Dies ermöglicht eine größere individuelle Betreuung für alle Kinder.

Des Weiteren spricht die positive Rückmeldung weiterführender Schulen über die erworbenen Kompetenzen der Schüler (Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenz), welche im Vergleich zu Schülern von staatlichen Grundschulen oft stärker ausgeprägt sind, deutlich für die erfolgreiche Arbeit aller beteiligten Pädagogen und Therapeuten.

Bewegung wird zum bedeutenden Teil einer pädagogisch orientierten Schulkultur. Das Engagement aller involvierten Personen sowie die daraus resultierende facettenreiche Ausprägung von zahlreichen alltäglichen Bewegungshandlungen führen zu einer „Bewegten Schulkultur“ an dieser Schule (vgl. dazu Laging 1997).

5.4.8.2 Hemmende Bedingungen

Nach Auswertung aller erhobenen Daten ist der Begriff „hemmend“ wohl nicht der adäquateste für diese Schule. Jedoch gibt es einige wenige Punkte, die die erfolgreiche Arbeit bzgl. der Integration von Bewegung, Spiel und Sport zwar nicht hemmen, aber zumindest beeinträchtigen. Dazu zählen u.a. versicherungsrechtliche Bedenken bzw. Hindernisse bei der Nutzung der im Bewegungsraum zur Verfügung stehenden Sportgeräte, die ohne Anwesenheit eines offiziell ausgebildeten Sportlehrers nicht verwendet werden dürfen. Ein weiterer Nachteil ergibt sich dadurch, dass einige sport- und bewegungsorientierte Arbeitsgemeinschaften zeitlich mit der Christenlehre kollidieren, sodass ein Besuch beider Veranstaltungen für einige Schüler nicht möglich ist. Entwicklungspotenzial gibt es hinsichtlich der Kooperation mit außerschulischen Sportvereinen, weil die Schule nach eigenen Angaben noch keine festen Vereinbarungen dieser Art getroffen hat.

5.4.8.3 Resultierende Entwicklungspotenziale

Die sich aus den Wünschen der befragten Personen und aus den hemmenden Bedingungen ergebenden Entwicklungsperspektiven sehen wie folgt aus: Das bestehende Fußballverbot während der Gartenpause wäre eventuell durch den Einsatz von Softbällen aufhebbar, weil dadurch eine potentielle Verletzungsgefahr minimiert werden könnte. Vielleicht wäre es auch möglich, durch aktives Zugehen auf verschiedene Sportvereine Personen zu gewinnen, die z.B. die gewünschte AG Judo für Jungen an der Schule anbieten könnten. Jugendliche oder Studenten mit sportivem Hintergrund würden sich dadurch vielleicht dafür entscheiden, die Schule diesbezüglich zu unterstützen, wenn auf diese Art und Weise zukünftige Vereinsmitglieder gewonnen werden könnten. Ein aktives Zugehen auf entsprechende Stellen und Personen wie Baumärkte oder Privatleute (z.B. Eltern der Kinder) könnte Sponsoren gewinnen, die Materialien für die Bewegungsbaustelle zur Verfügung stellen könnten. Vielleicht wäre es auch planungstechnisch möglich, sport- und bewegungsorientierte Arbeitsgemeinschaften so zu platzieren, dass sie nicht mit anderen Veranstaltungen zeitlich kollidieren. Es wäre eventuell auch überlegenswert, ein Eltern- Kind- Sportfest oder ein Spaß-Sportfest zu organisieren, welches den beteiligten Personen bestimmt jede Menge Spaß und Freude bereiten würde. Die Anschaffung von Fußballtoren wurde nach letzter Beobachtung bereits vollzogen,

sodass dieser Wunsch vieler Kinder schon realisiert werden konnte. Abschließend sei an dieser Stelle noch ein Zitat aufgeführt, welches sehr prägnant für die Situation an dieser Schule ist: „Nur ein bewegliches, fröhliches Kind sozusagen wird auch eine Leistung bringen, die alle zufrieden stellt oder die es selbst auch zufrieden stellt“. Die Schule D stellt sich dem Besucher als eine sehr innovative Schule dar, der man für die zukünftige positive Entwicklung auch weiterhin alles Gute wünscht.

6. Diskussion

6.1 Diskussion der Forschungsfragen

Im Rahmen dieser Arbeit wurden folgende Schulen untersucht: Die Schule A, die Schule B, die Schule C sowie die Schule D. Von diesen vier Schulen arbeiten zwei in der gebundenen Angebotsform als *gebundene* Ganztagschule (vgl. Sekretariat der KMK 2006): Es sind dies die Schule A sowie die Schule D. Dagegen sind die Schulen B und C als *offene* Ganztagschulen organisiert.

Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit ist, auf welche Art und Weise sich die Integration von Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten in der Schulorganisation, im Schulleben sowie im Fachunterricht der untersuchten Thüringer Ganztagschulen gestaltet und wie diese Aktivitäten von den involvierten Personen reflektiert werden.

Diese zentrale Fragestellung soll mit Hilfe von neun Teilfragen examiniert werden. Die erste Teilfrage lautet: Wie gestaltet sich die organisatorische und konzeptionelle Einbindung von Bewegung, Spiel und Sport in den Ganztagsbetrieb der untersuchten Thüringer Ganztagschulen?

Die Schule B ist die einzige der vier Schulen, in welcher das Medium „Sport“ als Bindeglied im gesamten Schulalltag explizit konzeptionell verankert ist. Die damit einhergehende *Sportprofilierung* bildet das Hauptprofil der Schule, aus der das tagtägliche Schulleben sowie die Schulentwicklung resultieren. Schulsport und die Bewegungserziehung leisten an dieser Schule im und über den Unterricht hinaus in ihrer Komplexität einen wesentlichen Beitrag zur Gesundheits- und Sozialerziehung der Schüler. Die tragenden Elemente der Sportprofilierung werden gebildet durch die „Sportklassen“, die Einrichtung von wahlobligatorischen Sportkursen im Rahmen der dritten Sportstunde, das Wahlprüfungsfach „Sport“ sowie die intensive Kooperation von Schule und Sportvereinen (vgl. Kapitel 5.2.2). Sport wird an dieser Schule als das zentrale Element erachtet, welches sowohl im Unterricht als auch in zahlreichen außerunterrichtlichen Angeboten das Schulleben und die Außenpräsentation bestimmt.

Würde man die Bedeutung bzw. den Stellenwert von Bewegung, Spiel und Sport auf einer Skala zwischen den beiden Polen „exklusiver Sportorientierung“ und „inklusive

Bewegungsorientierung“ darstellen, so würde die Schule B den Pol „exklusive Sportorientierung“ repräsentieren (vgl. Laging 2007b, S. 1). Dagegen würde die Schule D den entgegengesetzten Pol „inklusive Bewegungsorientierung“ belegen. Bewegung, Spiel und Sport sind an der Schule D zwar nicht explizit im Schulkonzept verankert, jedoch kommt der hohe Stellenwert von Bewegung und Spiel gerade durch die im Konzept verankerte Jahrgangsmischung, die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie die Arbeit mit reformpädagogischen Elementen zum Ausdruck. Diese konzeptionellen Schwerpunkte sind dafür verantwortlich, dass Bewegung und Spiel an dieser Schule den gesamten Schultag bestimmen: Wochenplanarbeit, soziales Lernen, selbstentdeckendes sowie handlungsorientiertes Lernen, jahrgangsübergreifende Gruppenarbeiten sowie die Arbeit mit dem Situationsansatz (vgl. Kap. 5.4.2) lassen neben den vielfältigen informellen Bewegungsgelegenheiten in den Pausen und der Freizeit Bewegung und Spiel mit diesem integrativen Konzept zum Alltag der Schüler werden (vgl. Laging 2006b, S. 11).

Die Schule A und die Schule C würden auf der besagten Skala zwischen den beiden Polen angesiedelt werden, wobei erstere näher an die Schule D („inklusive Bewegungsorientierung“) und letztere eher in Richtung Schule B („exklusive Sportorientierung“) lokalisiert wären. An beiden Schulen (A und C) bilden Bewegung, Spiel und Sport weder das Hauptprofil, noch sind sie explizit konzeptionell verankert. Jedoch besitzen sie an beiden Schulen eine ebenfalls hohe Bedeutung, weil sie auf unterschiedliche Art und Weise aus dem Schulkonzept resultieren: In der Schule A implizieren das spezielle Fremdsprachenkonzept sowie das gebundene Ganztags-inklusive Internatskonzept den hohen Stellenwert von Bewegung, Spiel und Sport (vgl. Kapitel 5.1.2). Weil die Schüler von den frühen Unterrichtsstunden bis zum späten Nachmittag an der Schule tätig sind, bewegen sie sich im Verlauf des gesamten Schultages sowie abends im Internat in zahlreichen informellen sowie formellen Sport, Spiel- und Bewegungsangeboten. Des Weiteren haben sich die Kollegen der Schule A schon mit deren Neugründung konkrete gewinnbringende Gedanken darüber gemacht, wie das Konzept der „Bewegten Schule“, speziell einige Bausteine dessen, auch an ihrer Schule Anwendung finden kann: So gehören ein „Bewegter Unterricht“, bestimmte sportliche Schulfeste, „Bewegte Pausen“ sowie „Bewegte Lehr- und Lernmethoden“ ihrer Ansicht nach unbedingt zum Fremdsprachenkonzept sowie gebundenen Ganztagsschulmodell dazu. Dadurch, dass der

Fokus auf der Sprachenvermittlung liegt (jeder Schüler lernt im Laufe seiner Schulzeit vier bis fünf Fremdsprachen), ist ab der achten Jahrgangsstufe der Sportunterricht nur mit zwei Stunden pro Woche vertreten.

An der Schule C besitzen Bewegung, Spiel und Sport durch die im Schulkonzept verankerten pädagogischen Schwerpunkte (vgl. Kapitel 5.3.2) ebenfalls eine große Bedeutung. Bildungsbezogene Aspekte des Schulkonzepts implizieren eine Öffnung der Schule sowie eine Erweiterung der Bildungsangebote. Diese umfassen für jeden Schüler die Gliederung des Unterrichts in Pflichtunterricht, Wahlpflichtunterricht, zwei Exkursions- und Projektwochen sowie die seit zwei Jahren für die Schüler ab Klassenstufe 7 neu eingeführten verpflichtenden Wahlfächer, von denen ein Fach belegt werden muss und weitere als Freizeitangebote genutzt werden können. So gibt es eine Reihe von bewegungsimplizierenden Wahlpflichtfächern, z.B. Tanzgruppe, Fitness, Aerobic, Handball, Volleyball, Inline- Skaten, Fußball, Hit- Factory, Theater, etc. Ebenfalls neu sind die vor einem Jahr für die Klassenstufen 5 eingeführten verpflichtenden Arbeits- bzw. Neigungsgemeinschaften, welche in den normalen Unterrichtsablauf integriert sind. Dazu zählen z.B. die AGs Inline- Skating sowie Sportmix. Die dritte Sportstunde wird an dieser Schule bis zur Jahrgangsstufe 10 erteilt. Dies ist auch bei der Schule B der Fall.

Sport ist einzig und allein an der Schule B explizit als Bindeglied im gesamten Schulalltag konzeptionell verankert und im Schulleben präsent (vgl. Kap. 5.2.2; 5.2.4). An den anderen drei Schulen (A, C, und D) sind Bewegung, Spiel und Sport zwar nicht explizit konzeptionell verankert, sie ergeben sich jedoch auf ihre jeweils eigene Art und Weise gerade aus deren Schulkonzepten.

Eng verbunden mit der konzeptionellen Ausrichtung und Organisationsform ist auch die zeitliche Rhythmisierung des Schultages. Die von der Bundesregierung im 12. *Kinder- und Jugendbericht* (mit dem Thema „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“) ¹⁵⁶ geforderte grundlegende pädagogische Reform, die auch eine Rhythmisierung des Tagesablaufs sowie die Einbeziehung alternativer Lernformen zum Gegenstand hat, wird auch von der Thüringer Landesregierung „befördert“. ¹⁵⁷ Ein Qualitätskriterium für Ganztagschulen ist laut Hildebrandt-Stramann (2007, S.1) „die veränderte Möglichkeit des Umgangs mit Zeit, den man

¹⁵⁶ vgl. Deutscher Bundestag, Drucksache 15/6014.

¹⁵⁷ vgl. Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit (2006). *Folgerungen aus dem „Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – für die Jugendhilfe in Thüringen*. Thüringer Landtag, Drucksache 4/2289. Erfurt., S. 31.

mit ‚mehr Zeit für Kinder‘ umschreiben könnte“. Die Rhythmisierung der Schulzeit unter verschiedenen Gesichtspunkten ist eine spezielle Form des Umgangs mit Zeit (vgl. Burk 2006, S. 35). Die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Schulen haben nach Auswertung aller Daten verschiedene Lösungen für den Umgang mit Zeit gefunden: An der Schule D wird der Verlauf des Schultages um des Lernens bzw. Lernerfolgs willen vom Lebens- und Lernrhythmus der Kinder bestimmt. Daher entspricht diese Rhythmisierung einer rhythmischen Ordnung des zeitlichen und organisatorischen Ablaufs, der sich von innen, von den individuellen Voraussetzungen, Fähigkeiten, Belastbarkeiten und Bedürfnissen der Lernenden und Lehrenden bestimmt und als eine „natürliche“ Rhythmisierung des Schultages bezeichnet werden kann (vgl. Holtappels 1994, S. 110f.). Der Tag verläuft an dieser Schule in einem Rhythmus, der den kindlichen lernpsychologischen und biophysischen Bedürfnissen entspricht (vgl. Hildebrandt- Stramann 2006, S. 3). „In einer solchen Ganztagschule kann Bewegung in allen schulischen Zeiten und Räumen zur Klärung des Selbstverhältnisses und zum Weltverstehen beitragen“ (ebd., S. 3). Der Schultag ist hier ein

„...Gefüge aus Lernsituationen und Lerngelegenheiten, bei denen Zeiten mit hohen Konzentrationsanforderungen altersgemäß sinnvoll wechseln mit solchen der Entspannung. Unterrichtsphasen, die vorwiegend von Erwachsenen gelenkt sind, wechseln mit jenen Situationen, in denen die Kinder weitgehend selbst ihre Tätigkeiten bestimmen“ (ebd., S. 3f.).

An der Schule D wird durch diese subjektorientierte Rhythmisierung des Schultages eine Individualisierung der täglichen Bewegungszeit erreicht (vgl. ebd., S. 4).

An der Schule A findet der Unterricht hauptsächlich im herkömmlichen 45- Minuten-Takt sowie in Doppelstunden statt. Allerdings sind die fünf Unterrichtsstunden am Vormittag sowie die am Nachmittag folgenden drei Stunden durch eine ca. 60-minütige Mittagsfreizeit unterbrochen, die die Schüler zur Einnahme des Mittagessens sowie für eine mehr oder weniger bewegungsorientierte Gestaltung ihrer Freizeit nutzen können. Es soll eine Entspannungsphase von der geistigen Tätigkeit zwischen Vor- und Nachmittag sein.

Nach dieser Mittagsfreizeit von etwa 60 Minuten folgt an dieser gebundenen Ganztagschule eine weitere Lernzeit – bestehend aus Fachunterricht und Bewegungsangeboten – sowie AGs (vgl. Laging 2007a, S. 6).

Aufgrund der zeitlichen Strukturierung in 45-Minuten-Takten kann man die Schule A, die Schule B sowie die Schule C als „Lektionenschulen“ charakterisieren. „Die Lektionenschule mit ihrem 45-Minuten-Takt ist dadurch geprägt, dass die Takteinheit-

ten relativ kurz und in der zeitlichen Ausdehnung gleich sind“ (Burk 2006a, S. 98). An der Schule C wirken einige planungstechnische Faktoren erschwerend auf die Umsetzung einer adäquaten Rhythmisierung. Daher befindet man sich noch in der Planung bzw. auf dem Weg hin zur Aufbrechung herkömmlicher Schulrhythmen. Bisher besteht unter den Kollegen der Schule Konsens darüber, sich nach Möglichkeit vom traditionellen 45-Minuten-Takt zu lösen, indem versucht wird, größere Einheiten in Form von generell flächendeckenden Doppelstunden anzubieten. Diese ersten Rhythmisierungsansätze werden unterstützt von der Abschaffung des Klingelzeichens. Dadurch ist es viel ruhiger, weil nicht alle Schüler mit dem Pausenklingeln auf den Gang stürzen und die Lehrer zu leicht divergierenden Zeitpunkten ihre Stunde beenden. Positiv ist ebenfalls die zeitliche Verlegung der neu eingeführten verpflichtenden Arbeitsgemeinschaften in den Vormittagsbereich. Dadurch gelingt es der Schule in Ansätzen, den sehr theorielastigen Unterrichtsalltag im Sinne einer Rhythmisierung aufzulockern. Wenn es möglich wäre, die aktuell bestehenden Planungszwänge aufzuheben, könnten sich die Kollegen der Schule C unter der Voraussetzung eine bessere Rhythmisierung vorstellen, dass der Gesamtablauf der Schule durch ein neues Pausensystem sowie eine lange Mittagsfreizeit mit optional nutzbaren Wahlangeboten für die Schüler gewinnbringender strukturiert würde.

Die Schule B setzt in ersten Rhythmisierungsansätzen den Sportunterricht ebenfalls förderlich in den späten Vormittagsstunden ein. Jedoch besteht der Tagesablauf aus der herkömmlichen 45-Minuten-Taktung und kurzen 5-Minuten-Pausen. Hier ist der Tag nur durch zwei 20-minütige Pausen, bestehend aus einer Hofpause sowie der Mittagspause, kurzzeitig aufgelockert. Charakteristisch ist an dieser Schule sowie an der Schule C die Trennung von Unterricht am Vormittag und frühen Nachmittag sowie Betreuungs- und Freizeitangeboten am Nachmittag. Hildebrandt-Stramann (2006, S. 2) charakterisiert diese Art der Rhythmisierung der beiden weiterführenden Schulen (B und C) folgendermaßen:

„Durch dieses additive Konzept ist eine Rhythmisierung im Sinne einer Anpassung an individuelle Lern- und Biorhythmen kaum möglich. Ebenso ist keine konzeptionelle Verzahnung mit dem Vormittagsunterricht gegeben, sodass für eine Neukonzipierung von Ganztagsbildung wenige Impulse zu erwarten sind“.

Die zweite Teilfrage lautet: Welche Kooperationen und Netzwerke haben sich zwischen den Schulen und außerschulischen Partnern gebildet?

Der Kooperation mit Partnern bzw. außerschulischen Akteuren kommt laut Ergebnissen der aktuellen StEG- Erhebung (vgl. Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher 2007) eine große Bedeutung zu, was sich allein schon in der Zahl von Schulen zeigt, die eine solche Strategie verfolgen. Rund zwei Drittel aller befragten Schulen arbeiten bei der Gestaltung des Ganztagsangebots mit Kooperationspartnern zusammen. Bei den Kooperationen bzgl. Bewegung, Spiel und Sport nehmen vor allem Sportvereine und verschiedene Träger der Jugendhilfe eine besondere Stellung als Kooperationspartner ein (vgl. Arnoldt, Quellenberg & Züchner 2007, S. 11ff.). Vielfach bestehen rege Kooperationen zwischen Schule und Verein, besonders im Wettkampfbereich des Sports sowie der Talentsichtung (vgl. Laging 2007a, S. 8). Dies ist vorrangig bei den Schulen B und C der Fall. Während sich durch die Sportprofilierung der Schule B intensive Kooperationsbeziehungen zu mehreren Sportvereinen (vgl. Kapitel 5.2.3) im Bereich Handball, Leichtathletik, Volleyball und Basketball ergeben, beschränkt sich dies an der Schule C vorrangig auf einen speziellen Verein im Bereich des Handballs, den Post SV Y e.V. (vgl. Kap. 5.3.3). An diesen beiden Schulen besteht ein „additiv- duales Kooperationsmodell“ (vgl. Laging & Hildebrandt-Stramann 2006, S. 14ff.; Laging 2007a, S. 7ff.). Die Teilnahme ist freiwillig, oft mit Festlegung für einen bestimmten Zeitraum. Die Attraktivität der Kooperationspartner konzentriert sich beim Partner Schule weniger auf erzieherische Zielsetzungen, sondern eher auf eine erfolgreiche leistungssportliche Selbstdarstellung (vgl. Fessler 2003, S. 216). Laging & Hildebrandt-Stramann (2006, S. 16) sprechen in diesem Fall von einem „Kooperationsmodell reduzierter pädagogischer Ansprüche“, welches nicht einer gemeinsamen Ganztagsbildung verpflichtet ist:

„...Vormittag und Nachmittag stehen unverbunden nebeneinander, die Schule braucht den Sport, um nachmittags Betreuungsangebote bereit halten zu können, der Verein möchte sein Angebot an vorhandene oder potenzielle Vereinsmitglieder richten“. (Laging 2007a, S. 9).

Dagegen besteht an der Schule D tendenziell eher ein „Modell der ‚Kooperation durch Inklusion‘ von Bewegung, Spiel und Sport in den Ganztags als bewegte Schulkultur“ (vgl. Laging & Hildebrandt-Stramann 2006, S. 18f.; Laging 2007a, S. 10ff.). Helsper (2001, S. 29) bezeichnet diese Zusammenarbeit auch als „pädagogi-

sches Arbeitsbündnis“ unterschiedlicher Professionen. Hierbei arbeiten Grundschullehrer und Freizeitpädagogen (mit unterschiedlichen Ausbildungen, z.B. Motopäden, Ergotherapeuten, Heilpädagogen, Erzieher, Sozialpädagogen, etc.) an der Entwicklung einer „Bewegten Schulkultur“ (vgl. Laging 1997) vor allem auf dem Gebiet der außerunterrichtlich-formellen sowie informellen Bewegungs- und Sportgelegenheiten. Die internen Kooperationspartner sind

„...Teil des pädagogischen Systems Schule mit ihren je eigenen Zugängen zu Bewegung, Spiel und Sport, aber in gemeinsamer Verantwortung für eine Bewegungskompetenz im Interesse von bewegungsbezogener Selbstbildung“ (Laging & Hildebrandt-Stramann 2006, S. 19).

Die Schule D besitzt keine festen Kooperationsbeziehungen mit außerschulischen Partnern mit Ausnahme der externen Therapeuten (Logopäden, Ergotherapeuten, Physiotherapeuten), welche während des Schultages die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den schuleigenen Therapieräumen je nach verschriebener ärztlicher Verordnung behandeln. Mit Sportvereinen besteht keine feste Kooperationsvereinbarung. Hier besteht demnach noch Entwicklungspotenzial, um beispielsweise die gewünschte AG Judo realisieren zu können.

An der Schule A gibt es zwar ebenfalls bestehende Verbindungen zu externen Partnern (z.B. Sportzentrum mit angegliedertem Fitnesszentrum, Eisbahn, örtliche Regelschule) im Sinne eines „additiv- dualen Kooperationsmodells“ (vgl. Laging & Hildebrandt-Stramann 2006, S. 14f.), jedoch bestehen keine allzu engen Beziehungen zu Sportvereinen, da es oftmals die Schüler selbst sind, die einen „Draht“ zu den Vereinen herstellen und sich diesbezüglich bei Freunden und Bekannten informieren. Hier besteht ebenfalls noch Entwicklungspotenzial, da versucht wird, ein Großteil der Angebote über die eigenen Kollegen abzudecken. Es könnte folglich eine noch forciertere Kooperation mit Sportvereinen erfolgen.

Laging (2007a, S. 12) konkludiert bezüglich der Wirkungen der unterschiedlichen Kooperationsmodelle:

„Während das additive Modell eher eine eigene Sportkultur neben der Schulkultur bei einem Teil der SchülerInnen etablieren kann, kann in integrativen Modellen die Schulkultur durch außerschulische Partner deutlich mitgestaltet werden, wenn auch auf je unterschiedliche Weise. ... Passt das komplementäre Modell eher zur offenen Ganztagschule mit freiwilliger Teilnahme am Ganztagsbetrieb, so wird mit zunehmender Ausdehnung der Schule über den rhythmisierten ganzen Tag im Sinne der gebundenen Ganztagschule für alle Schülerinnen und Schüler das dritte Modell [Kooperation durch Inklusion – *Anmerk. d. Verf.*] an Bedeutung gewinnen. Schule braucht dann unterschiedliche Professionen zur Gestaltung des Bewegungslebens von Kindern und Jugendlichen in der Ganztagschule selbst.“

Die dritte Teilfrage lautet: Welche thematischen Angebote sind aus dem Spektrum der Sport- und Bewegungsaktivitäten in den Ganztagsbetrieb eingebunden und welche werden besonders häufig von den Schülerinnen und Schülern nachgefragt?

Anhand der Ergebnisse der StEG- Studie (vgl. Holtappels et al. 2007) lässt sich als eine der primären Aufgaben der Ganztagsschulentwicklung die Erweiterung des Spektrums und des Umfangs der außerschulischen Angebote identifizieren, um Ganztagsschulen für Kinder und Jugendliche attraktiver zu machen (vgl. Arnoldt et al. 2007, S. 14). „In der Verbreitung der Angebote nehmen Hausaufgabenbetreuung und sportliche Angebote die ersten Plätze ein“ (ebd., S. 11). Das Zustandekommen der Sportangebote ist dabei oft von den spezifischen Voraussetzungen der Schulen abhängig (vgl. Laging 2006b, S. 3).

Sport- und Bewegungsangebote, die in einem formellen Rahmen stattfinden, werden während der Mittagsfreizeit nur an der Schule A angeboten. Während die Teilnahme an den Angeboten für die fünften und sechsten Klassen obligatorisch ist, können die älteren Schüler frei darüber entscheiden, ob sie einem formellen Angebot beiwohnen, sich lieber informell bewegen wollen oder die Mittagspause für andere Aktivitäten, beispielsweise zur Entspannung, nutzen möchten. Die Angebote werden von Lehrern, Erziehern und älteren Schülern durchgeführt (vgl. Kap. 5.1.4). Das Angebot an bewegungsorientierten Tätigkeiten ist dabei sehr vielfältig: Fußball, Basketball, Tanz, Spaziergänge, Spiele im Freien, etc. sind nur einige aus der Vielzahl der Angebote, die von den Ideen der verantwortlichen Personen abhängig sind. Die Intention der Angebote liegt darin begründet, dass eine Reihe von Bewegungsangeboten oder alternativen Angeboten zu der kognitiv intensiven Tätigkeit am Vormittag offeriert werden soll. Dabei ist die Nachfrage nach o.g. bewegungsorientierten Aktivitäten besonders groß.

An der Schule D nutzen die Kinder die Mittagspause vorrangig dazu, um sich informell zu bewegen. Fußball, Basketball, Rollenspiele sowie Fangspiele erfreuen sich hier größter Beliebtheit.

Im Bereich der formell organisierten Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag bietet die Schule A das reichhaltigste Angebot an sport- und bewegungsorientierten Aktivitäten. Dazu zählen z.B. Kampfsport, Musical, Handball, Töpfern, Ausdauertraining,

Wellness, Volleyball, Fußball, Traditionsturnen, Japanisches Theater, Fit- Mix, etc. Im Gegensatz zu den anderen drei Schulen ist hier jeder Schüler mehr oder weniger verpflichtet, eine AG zu besuchen. Wenn ein Schüler nicht an mindestens einer Arbeitsgemeinschaft teilnimmt, muss er ab der achten Klasse dem Vereinsleben von einem der umliegenden Sportvereine beiwohnen. Von den AGs werden besonders gern Kampfsport, Fußball, Handball sowie Volleyball wahrgenommen (vgl. Kap. 5.1.4.2). Hier besteht insofern eine Gemeinsamkeit mit den Schulen B, C und D, als dort u.a. die Arbeitsgemeinschaften Fußball sich ebenfalls der größten Beliebtheit erfreuen.

An der Schule D werden Fußball, Tanzen sowie Theater angeboten. Während die AG Tanzen von den Mädchen am häufigsten frequentiert wird, besteht bei den Jungen die größte Nachfrage nach der AG Fußball (vgl. Kap. 5.4.4.2).

An der Schule C werden die Arbeitsgemeinschaften Handball, Volleyball, Fußball, Basketball, Hitfactory, Clip- Dance und Theater angeboten. Man könnte sicherlich noch mehr Angebote zur Verfügung stellen, jedoch scheitert dies an der bestehenden Sporthallensituation. Das Gebäude ist jeden Tag bis 17 Uhr belegt und muss anschließend der Stadt für Vereinsarbeit zur Verfügung gestellt werden. Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich durch den stadtoffenen Einzugsbereich der Schüler: Größere Entfernungen von der Wohnung zur Schule scheinen eine Teilnahme negativ zu beeinflussen. Die größte Nachfrage besteht an dieser Schule nach den AGs Handball und Fußball (vgl. Kap. 5.3.4.2). Diese Sportarten gehören an der Schule B ebenfalls zu den beliebtesten. Jedoch werden an letzterer zusätzlich noch die AGs Klettern, Volleyball und Aerobic angeboten und erfreuen sich ebenso großer Beliebtheit (vgl. Kap. 5.2.4.2).

Zum Jahresrhythmus der Schulen gehören auch Schulsportfeste und Wandertage (vgl. Laging 2007a, S. 6). Während die Kinder der Schule D u.a. aufgrund ihres Alters ausschließlich an lokalen städtischen Crosslaufmeisterschaften sowie Fußballausscheiden teilnehmen, partizipieren vor allem die Schüler der Schule B und Schule C (neben Schülern von Thüringer Sportgymnasien) mit Erfolg an den regionalen und überregionalen Wettkämpfen sowie auf Bundesebene im Rahmen des Wettbewerbs „Jugend trainiert für Olympia“.¹⁵⁸ Während beide Schulen vor allem

¹⁵⁸ vgl. auch dazu Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit (2006). *Folgerungen aus dem „Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – für die Jugendhilfe in Thüringen“*. Thüringer Landtag, Drucksache 4/2289. Erfurt., S. 38.

im Bereich Handball sehr erfolgreich sind, spielen Volleyball und Fußball an der Schule B ebenfalls eine nicht unbedeutende Rolle. Für diese Erfolge sind u.a. die jeweiligen additiv- dualen Kooperationsmodelle (vgl. Laging & Hildebrandt-Stamann 2006, S. 14f.) von Schule und Sportverein verantwortlich. Hierbei besteht an beiden Schulen im Bereich Handball eine lange Tradition.

Tradition besitzt an der Schule A ebenso eine große Bedeutung, jedoch reicht sie, verglichen mit den Sporttraditionen der Schulen B und C, bei weitem länger in die Vergangenheit (mittlerweile 222 Jahre) zurück. 1785 schuf Johann Christoph Friedrich GutsMuths in Schnepfenthal die Grundlagen der neuzeitlichen Körpererziehung auf Deutschlands erstem Gymnastikplatz. Nicht nur deshalb legen die Kollegen der Schule A auf regelmäßig wiederkehrende Traditionsveranstaltungen mit sportivem und Bewegungscharakter großen Wert. Zu ihnen gehören z.B. Sportwandertage, Streetballturniere, Schwimmfeste, Sportfeste, Wanderungen, Wintersporttage, GutsMuths- Traditionsspiele, Crossläufe, Zweifelderball- Turniere, etc. (vgl. Kap. 5.1.4.2). Auf diese Art und Weise sind jene Schulsportfeste mit klassischen Wettkämpfen oder Spiel- und Bewegungsfeste an der Gestaltung der Schulkultur beteiligt (vgl. Laging 2007a, S. 6).

Die vierte Teilfrage lautet: Auf welche Art und Weise werden Bewegung und Spiel in den Fachunterricht integriert?

„Bewegtes Lernen“ bzw. „Bewegter Unterricht“ impliziert weniger Bewegungsaktivitäten zur Wiederherstellung der Konzentration der Schüler, um anschließend wieder besser kognitiv weiterarbeiten zu können. „Gemeint ist eine Inszenierung von Lernen, in der das leiblich- sinnliche Erfassen von Lerngegenständen als eine andere, nicht hintergehbare Form der Erkenntnisgewinnung möglich wird“ (Hildebrandt-Stamann 2007, S. 6). Bewegung kann dabei im Rahmen der Binnenrhythmisierung als Medium der Erkenntnisgewinnung z.B. im Sinne von „Bewegter Themenerschließung“ genutzt werden. Im Fremdsprachenunterricht ist es beispielsweise möglich, das Szenische Spiel als Mittel der Texterschließung (vgl. Hildebrandt-Stamann 2004) oder im Mathematikunterricht als Mittel zum Verstehen arithmetischer und geometrischer Grundlagen (vgl. Winter 2006) einzusetzen. Unterrichtsinhalte aus verschiedenen Lernbereichen „lassen sich durch ein bewegtes Begreifen

besser leiblich durchdringen und das Wissen auch zu einem Körperwissen transformieren“ (Laging 2006b, S. 9).

Diese Art von Bewegungen kann u.a. mit „sinnerschließenden“ (ebd., S. 9), „themenerschließenden“ (vgl. Hildebrandt-Stramann 2006, S. 5) oder gegenstandserschließenden Funktionen charakterisiert werden. Zwar wurden an allen vier untersuchten Schulen diese Bewegungsarten vereinzelt beobachtet und von den befragten Lehrkräften thematisiert, jedoch geschieht dies, auch nach Reflektion von Seiten der befragten Schüler, an allen Schulen relativ selten. Als Gründe dafür werden von Lehrkräften häufig Lehrplanfülle und ein damit verbundener Zeitmangel angeführt. Mit Ausnahme von szenischen Inszenierungen im Geschichts-, Deutsch- und Fremdsprachenunterricht sowie praktischen Schülerversuchen in einem handlungsorientierten Physikunterricht werden diese Bewegungen eher vereinzelt eingesetzt. Diesbezüglich besteht folglich an allen vier Schulen Entwicklungspotenzial, denn die „Bewegte Auseinandersetzung“ mit einem Thema ist für viele Schüler die erste adäquate Form der Erkenntnisgewinnung, bevor sie sich bildhaften und symbolischen Lernformen zuwenden (vgl. ebd., S. 6).

Bewegung kann im Unterricht jedoch auch den Lernprozess begleitend eingesetzt werden. Dies kann beispielsweise in Form von Laufdiktaten, Bankrutschen (z.B. beim Vokabelabfragen), Wettspielen an der Tafel, etc., oder auch organisatorisch bedingt (z.B. beim Stationslernen, Holen und Wegbringen von Materialien, etc.) geschehen. Nach Auswertung aller erhobener Daten lässt sich konstatieren, dass jene Art von Bewegungen an der Schule A sowie der Schule D tendenziell häufiger vorkommt als an der Schule B sowie der Schule C. Die dafür verantwortlichen Gründe sind oft vielschichtig. Zuvorderst muss die Einstellung der Lehrkräfte zur Bewegung im Unterricht angeführt werden: Oftmals wird Bewegung von vielen Pädagogen als Störung empfunden. Die Angst vor einer Verselbständigung des Unterrichts durch Kontrollverlust über die Schüler spielt hierbei eine gewichtige Rolle. Andererseits werden diese Bedenken durch die Einsicht mancher Kollegen entkräftet, dass an den beiden gebundenen Ganztagschulen (Schulen A und D) mit verpflichtendem Unterricht bis in den späten Nachmittag gerade *sie* den Schülern adäquate Bewegungsgelegenheiten innerhalb des Unterrichts bieten müssen, um den Lernprozess zu unterstützen bzw. dem „leiblichen Konflikt zwischen äußerer und innerer rhythmischer Ordnung“ (Hildebrandt-Stramann 2007, S. 4) entgegenzuwirken und dadurch Konzentrationsmangel und zunehmende Unruhe zu verringern. Der

ausgeweitete zeitliche Rahmen an diesen gebundenen Ganztagschulen ermöglicht verschiedene ganzheitliche Formen des Lernens, z.B. handlungsorientiertes, soziales, „Bewegtes“ und kooperatives Lernen, und der Schultag kann in einem Rhythmus verlaufen, der kindlichen lernpsychologischen und biophysischen Bedürfnissen entspricht (vgl. Hildebrandt-Stramann 2006, S. 3).

Ein weiterer Grund für den verringerten Einsatz von Bewegung in lernbegleitenden Kontexten besteht sicherlich auch in dem Fortbildungsbedarf für einige Lehrkräfte an allen Schulen hinsichtlich „Bewegter Lehr- und Lernformen“. Motivierte und „pflegeleichte“ Schüler an der Schule A erleichtern den Lehrkräften die Entscheidung für die Gewährung von mehr Freiräumen hinsichtlich der Wahl des Arbeitsplatzes, sodass den Schülern oftmals freigestellt ist, sich entweder frei durch den Raum zu bewegen oder auch mal hinaus zu gehen, um Orte im Schulgebäude oder außerhalb, z.B. für die Erledigung von Gruppenarbeiten, zu nutzen. Nach Auskunft der involvierten Pädagogen sieht jeder Schüler diese Möglichkeit als Zugeständnis an und hält sich an die Anweisungen.

Bewegungspausen können ebenfalls in den Fachunterricht integriert werden. Oftmals unterbrechen diese den Unterricht mit gezielten Bewegungsübungen zur Wiederherstellung der Konzentrationsfähigkeit der Schüler (vgl. Laging 2007a, S. 5). Bewegungspausen wurden jedoch lediglich an der Schule D des Öfteren beobachtet. Dort erfolgten sie in Form von angeleiteten (durch die Lehrkraft) oder frei wählbaren (durch die Schüler selbst bestimmbar) Bewegungspausen.

An den restlichen drei Schulen (A, B und C) wurden sie zwar von einigen Pädagogen reflektiert, jedoch weder von Schüleraussagen noch durch eigene Beobachtungen bestätigt. Es könnte der Fall sein, dass den betreffenden Lehrkräften die positive Wirkung einer kurzen Bewegungspause vor allem in den späten Unterrichtsstunden nicht bewusst ist. Weitere Begründungen der Pädagogen sind die Befürchtung, manche Schüler würden sonst „über Tische und Bänke gehen“ oder die fehlende Zeit für jene speziellen Bewegungs- und Lockerungsübungen. Ein wichtiger Grund liegt sicherlich auch in dem vorhandenen Fortbildungsbedarf über mögliche Varianten gezielter Bewegungspausen. Die befragten Schüler würden an allen untersuchten Schulen deren Einsatz befürworten, damit sie die Möglichkeit hätten, sich zu strecken oder einmal aufzustehen, um für neue Unterrichtsinhalte wieder aufnahmefähiger zu sein. Interessanterweise berichten Lehrer von Unterschieden im Leistungsvermögen sowie der Konzentrationsfähigkeit der Schüler im Tagesverlauf.

Eine nennenswerte Beachtung und Umsetzung dieser Tatsache scheint jedoch nach Auswertung der Daten nicht der Fall zu sein.

Variable Sitz- und Arbeitspositionen bzw. ein aktiv- dynamisches Sitzen führen zu steten Belastungswechseln, beugen Sitz- und Haltungsschäden vor sowie tragen zur Vitalisierung des Lernens bei (vgl. Breithecker 1996b; Sobczyk & Landau 2003). Die Toleranz variabler Sitz- und Arbeitspositionen ist besonders prägnant für die Schule D. Die dortigen Pädagogen begründen diese Toleranz mit erhöhten Leistungen der Kinder, der Erhaltung der Motivation und Freude am Lernen, der Vermeidung einer einseitigen Körperbeanspruchung sowie der Gewährung der Chance zu lernen und sich Wissen einzuprägen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen. So wurde ein aktiv- dynamisches Sitzen an dieser Schule konstant beobachtet und von den Pädagogen reflektiert. Ein entscheidender Grund für jene Toleranz scheint in dem Alter der Grundschüler zu liegen.

Im Gegensatz zur Schule D zeigt sich an der Schule A, der Schule B sowie der Schule C ein heterogenes Bild bzgl. der Toleranz variabler Sitz- und Arbeitspositionen: Lehrer berichten, sie ließen es im Unterricht zu, dass Schüler einfach einmal den Stuhl drehen und sich dadurch anders herum setzen oder dass sie auch aufstehen können. Sie hätten gelernt, dass sie z.T. bewegungsintensive Schüler haben. Dies würde im Unterricht berücksichtigt werden, auch dadurch, dass dem natürlichen Bewegungsdrang durchaus einmal nachgegeben werden müsse. Schülermeinungen und durchgeführte Beobachtungen relativieren jedoch diese Aussagen: Bei manchen Lehrern können sie den Stuhl herumdrehen, bei anderen allerdings nicht. Sie fänden es jedoch sehr gut, weil man sich ihrer Meinung nach auch viel besser konzentrieren könne, als wenn man nur mit einem krummen Kreuz dasitze. Von den meisten Lehrern werden nach Aussagen der befragten Schüler und durchgeführten Beobachtungen die von den Schülern selbstinitiierten Bewegungen wie z.B. Kippen, auf dem Stuhl herumrutschen, zum Hintermann umdrehen, etc. durch Ermahnung unterbunden.

Einzig an der Schule A wurde beobachtet, dass die Schüler von drei Lehrkräften offensiv auf ihre Sitzpositionen aufmerksam gemacht und ihnen der Nutzen eines aktiv- dynamischen Sitzens verdeutlicht wurde. Das statisch- passive Sitzen sollte, wenn möglich, zugunsten eines aktiv- dynamischen Sitzens aufgegeben werden, um dem kindlichen Organismus ausreichende Möglichkeiten zur Regeneration zu geben,

eine wirksame Prävention gegen Sitzschäden zu bieten sowie die Konzentration der Schüler positiv zu beeinflussen (vgl. Regensburger Projektgruppe 2001, S. 96).

Vielen Lehrern ist leider nicht bewusst, dass z.B. Zappeln, Wippen mit den Beinen, Kippen und Herumrutschen auf dem Stuhl Alarmsignale des Körpers sind, dass der Schüler nicht mehr weiter still und passiv dasitzen kann. Man könnte an dieser Stelle das Leitbild einer „richtigen Haltung“ vermitteln, Veränderungen und Variationen der Sitzposition tolerieren und unterstützen, die Wahrnehmung der Schüler auf die Sitzhaltung lenken und ihnen diese bewusst machen, etc. (vgl. Regensburger Projektgruppe 2001, S. 97). Auch hier deutet sich ein Fortbildungsbedarf für jene Lehrkräfte an, die variable Sitz- und Arbeitspositionen unter keinen Umständen tolerieren und diese durch Ermahnung unterbinden.

Nach Auswertung aller erhobener Daten lässt sich konstatieren, dass sich die Integration von Bewegung in den Fachunterricht facettenreich darstellt, jedoch unterschiedliche Bedeutung und Varianten innerhalb der untersuchten Schulen erfährt. An der Schule A sowie der Schule D kommt Bewegung im Unterricht tendenziell häufiger vor als an der Schule B sowie der Schule C. Besonders prägnant ist dieser Sachverhalt bzgl. der Integration von lernbegleitenden Bewegungsaktivitäten sowie der Toleranz variabler Sitz- und Arbeitspositionen. Die Nutzung des Schulareals außerhalb des Klassenraumes für einzelne Unterrichtsabschnitte scheint an der Schule A öfters der Fall zu sein als an den restlichen drei Schulen. Das relativ niedrige Durchschnittsalter der Kollegien sowie die Offenheit für eine verstärkte Bewegungsintegration an der Schule A sowie der Schule D sind nur einige der dafür verantwortlichen Gründe.

Dabei sind u.a. verschiedene Faktoren für die unterschiedliche Ausprägung verantwortlich: So berichten Lehrer und Schüler beispielsweise von unterschiedlichen Bewegungsanteilen in verschiedenen Fächern. Dabei fällt auf, dass es wohl eine dichtotome Unterscheidung in Fremdsprachenunterricht versus Nicht-Fremdsprachenunterricht zu geben scheint. Lehrer begründen dies mit einer kurzschrittigeren Inhaltsvermittlung im Fremdsprachenunterricht. Man habe einen häufigeren Wechsel an Aktivitäten wie z.B. Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen. Neben der Art des Faches scheint ein weiterer Faktor, der die Integration von Bewegung in den Fachunterricht bestimmt, das Alter der Schüler zu sein. Lehrer- und Schüleraussagen sowie eigene Beobachtungen bestätigen, dass Bewegungsanteile im Unterricht mit steigendem Alter der Schüler abnehmen. Dies könnte an der

größeren Hemmschwelle der älteren Schüler liegen. Nicht nur das Alter der Schüler, sondern auch das Alter der jeweiligen Lehrkraft scheint die Integration von Bewegung in den Fachunterricht zu beeinflussen. So schildern Lehrer, dass vor allem jüngere Kollegen diesbezüglich offener und sensibler seien. Ähnliche Äußerungen werden auch von Schülern getroffen.

Einen signifikanten Einfluss auf die Überlegungen der Pädagogen, Bewegung in ihren Unterricht einzubinden, übt der Druck aus, alle geforderten Lehrplaninhalte für eine Jahrgangsstufe in der zur Verfügung stehenden Zeit zu schaffen. So entscheiden sich Lehrer des Öfteren, auf Bewegungspausen sowie die mitunter einen Mehraufwand an Zeit implizierenden „Bewegten Lehr – und Lernmethoden“ zugunsten der zu vermittelnden Stofffülle zu verzichten.

Wenn bestimmte Lehrer konsequent auf die Einbindung von Bewegungsanteilen in ihren Unterricht verzichten, die Integration also personell abhängig ist, so kristallisiert sich ein weiterer Faktor heraus: Auf der einen Seite stehen Pädagogen, die stets darum bemüht sind, einen bewegungsfreundlichen Unterricht zu praktizieren. Ihnen gegenüber stehen Skeptiker, die z.B. aufgrund der Vermeidung von Lärm und potenzieller Unruhe sowie fehlendem *know how* darauf verzichten.

Die Integration von Bewegung ist weiterhin vom Schülerinteresse sowie -bedürfnis abhängig. Dabei zeigt sich mit fortlaufender Unterrichtsdauer und Tageszeit eine kontinuierliche Zunahme des Bewegungsdrangs.

Die Tischanordnung sowie die Klassenstärke sind weitere Aspekte. Eine bewegungsanregende Tischanordnung mit relativ großen Zwischenräumen ermöglicht ungehindertes Bewegen. So werden z.B. an der Schule A im Fremdsprachenunterricht manchmal die ersten beiden Bankreihen für frontale Tätigkeiten „reserviert“, wo die Schüler einen guten Blick auf die entsprechenden Medien haben sollten, und für die Arbeit in Kleingruppen eher so etwas, was vom Lehrer „wegführt“, wo die Schüler für sich sind und ihr kleines Refugium haben. An der Schule D unterstützen die Tischanordnung sowie die Einrichtung in den jeweiligen Stammgruppenräumen ebenfalls Gruppenarbeiten und das Aufsuchen von Nischen. Eng damit verbunden ist auch die Klassenstärke, die einen Einfluss auf die Bewegungsintegration zu haben scheint. So könnte es z.B. der Fall sein, dass einige Lehrer in Klassen mit geringerer Schüleranzahl wohl eher dazu bereit sind, Bewegungen zu integrieren und zu tolerieren als in Klassen mit einer deutlich größeren Anzahl von Schülern.

Auch die Jahreszeit übt einen Einfluss auf die Bewegungsanteile im Unterricht aus. So wird von einigen Lehrkräften berichtet, dass sie im Sommer während des Unterrichts häufiger aus dem Klassenraum in die freie Natur als alternativen Lernort gehen als im Herbst.

Teilfrage fünf lautet: Welche Bedeutung der Integration von Bewegung, Spiel und Sport spiegelt sich in den Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer wider?

Hinsichtlich der Bedeutung der Integration von Bewegung, Spiel und Sport brachten die befragten Lehrer ein relativ homogenes Meinungsspektrum zum Ausdruck. Tendenziell übereinstimmende Sichtweisen drücken die Notwendigkeit einer verstärkten Bewegungsintegration in den Pausen sowie im Fachunterricht aus, um einen kognitiv anstrengenden Schultag von sieben, acht oder neun Unterrichtsstunden hintereinander besser bewältigen zu können. Bewegung, Spiel und Sport sollen diesbezüglich den notwendigen physischen Ausgleich zur großen kognitiven Belastung darstellen, damit die Schüler gerade in den späten Vormittags- sowie den Nachmittagsstunden besser am Unterrichtsgeschehen teilnehmen können und auch in diesen Stunden noch zu längeren Konzentrationsphasen fähig sind. Dabei merken die beteiligten Pädagogen deutlich, dass in den Pausen genutzte Bewegungsmöglichkeiten die Leistungsfähigkeit der Schüler in den anschließenden Unterrichtsstunden positiv unterstützen.

Bewegung, Spiel und Sport gehören einfach zum Schulalltag dazu, weil sportliche Betätigung und geistige Entwicklung nach Meinung der Lehrer untrennbar miteinander verbunden sind. Es sei wichtig, ausreichende Bewegungsangebote für alle Schüler zu offerieren, um den Bewegungsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen auf natürliche Art und Weise Raum zu geben. Hierzu führen Pädagogen aus der Schule D an, dass diese Aktivitäten möglichst in den natürlichen Bewegungsprozess eingebunden werden sollen und somit weniger künstlich initiiert sind.

Bewegung, Spiel und Sport bereiten den Schülern Spaß und Freude und unterstützen den Lernprozess, wenn ein gesunder Wechsel zwischen Bewegung und stiller Konzentration gegeben sei. Schließlich merke man sich jene Sachen, die man mit Freude erlernt, viel besser. Zusätzlich sind sich fast alle befragten Pädagogen darüber einig, dass ausreichende Bewegungsangebote für die Schüler

nötig sind, weil sie sich in der heutigen Zeit im Vergleich zu den vergangenen Jahrzehnten viel zu wenig bzw. immer weniger bewegen.

Im Unterricht diene die Integration von Bewegung und Spiel u.a. der Vernetzung beider Hirnhälften, um sich dadurch erfolgreicher Wissen anzueignen. Die Kollegen der Schule D meinen, dass sich die Kinder während des Unterrichts bewegen wollen und müssen. Deshalb seien ausreichende Bewegungsmöglichkeiten im Fachunterricht wichtig, um den Unterricht aufzulockern. Aktives, dynamisches Sitzen stellt nach Ansicht aller beteiligten Pädagogen eine wirksame Prävention gegen Haltungsschäden sowie eine Möglichkeit zur Erhöhung der Konzentrationsfähigkeit dar.

An der Schule B sowie der Schule C konnte die Einstellung vernommen werden, dass zuviel Bewegung im Unterricht für die Lehrer unangenehm sei. Andererseits äußerten einige der befragten Pädagogen, dass sich die Schüler z.B. durch den Einsatz von Rhythmus- und Klatschspielen Lerninhalte besser merken können. Es verwundert nicht, dass ebenfalls zum Ausdruck gebracht wurde, in der sechsten bzw. siebenten Stunde sei der Unterricht z.T. nur mit „Abstrichen“ (bedingt durch die nachlassende Konzentrationsfähigkeit der Schüler) durchführbar, denn die Integration von Bewegung in den Fachunterricht birgt nach Auswertung der Daten an diesen beiden Schulen noch Entwicklungspotenzial in sich.

Hinsichtlich der Bedeutung der Integration von Bewegung, Spiel und Sport offenbart sich an der Schule C ein ambivalentes Bild innerhalb des gesamten Kollegiums: Es wird berichtet, die Hälfte könne damit leben, dass auch einmal „Unruhe“ im Unterricht vorkommt oder dass die Schüler aufstehen können, sodass die Akzeptanz von Bewegung im Unterricht im günstigsten Fall mit „fifty-fifty“ eingeschätzt wird. Ein Teil des Kollegiums habe zur Bewegungsintegration im Unterricht einen mehr oder weniger vorhandenen „direkten Bezug“, während dies den anderen Teil gar nicht interessiere. Es wird sogar offen Skepsis darüber geäußert, ob denn Bewegung im Unterricht helfe, besser kognitiv arbeiten zu können. Der Stellenwert von Bewegung im Fachunterricht müsse nach Ansicht der befragten Lehrer größer sein, jedoch würde dies voraussetzen, dass eine Reihe von Lehrern ihre Haltung gegenüber der Bewegungsintegration veränderten. Zusätzlich sei noch angeführt, dass einige Kollegen auch unterschiedliche Auffassungen darüber besitzen, was denn eigentlich unter Bewegung im Unterricht zu verstehen ist. So werden beispielsweise lernbegleitende Bewegungsaktivitäten z.T. nicht als solche identifiziert und können somit auch nicht eingesetzt werden.

Die befragten Pädagogen der Schule A akzentuieren die Bedeutung eines einheitlichen Handelns des gesamten Kollegiums: So müsse der Gedanke bzw. die Idee der „Bewegten Schule“ von allen Kollegen getragen werden, um auf diese Weise für die Schüler förderliche Effekte erzielen zu können.

Abschließend sei an dieser Stelle noch ein prägnantes Zitat der Schulleiterin der Schule D angeführt, welches die Einstellung zwar längst nicht aller Kollegen der beteiligten Schulen, so doch zumindest eines Teils bzgl. der Bedeutung der Integration von Bewegung, Spiel und Sport im gesamten Schulalltag widerspiegelt: „Nur ein bewegliches, fröhliches Kind sozusagen wird auch eine Leistung bringen, die alle zufrieden stellt oder die es selbst auch zufrieden stellt“.¹⁵⁹

Teilfragen sechs und acht lauten: Welche Argumentationsfiguren liegen der Integration von Bewegung, Spiel und Sport an den untersuchten Ganztagsschulen zugrunde (Teilfrage 6)? Gibt es Unterschiede in den Intentionen (Argumentationsfiguren) bzgl. der Integration von Bewegung, Spiel und Sport zwischen den untersuchten gebundenen und offenen Ganztagsschulen in Thüringen und wenn ja, welche (Teilfrage 8)?

Die Schulen A und D sind Schulen in gebundener Organisationsform. Eine Gemeinsamkeit zwischen ihnen besteht darin, dass an beiden Schulen Bewegung, Spiel und Sport mit der Intention einer Bildungsbegründung (Integrativer Ansatz) im gesamten Schultag integriert werden (vgl. Laging et al. 2005, S. 7f.). Das Sich-Bewegen wird als grundlegende Basiskompetenz der menschlichen Bildung erachtet. Bewegungsanlässe, -aufgaben, -anforderungen und -herausforderungen sind in dieser Argumentationsfigur Teil eines schulischen Bildungsprozesses im Sinne des Sich-Bildens an den Sachen. Deshalb sind vor diesem Hintergrund Bewegungs-Spiel- und Sportaktivitäten ein grundlegender und begleitender Teil schulischer Bildungsprozesse (vgl. Laging et al. 2005, S. 8). Bewegung bereitet nicht nur Spaß, sondern ist demnach integrativer Teil der schulischen Bildung und Genese des Menschen. Erfolgreiches Lernen ohne Bewegung kann folglich nur schwer bzw. gar nicht realisiert werden, denn Bewegung und Kognition schließen einander nicht gegenseitig aus, sondern komplementieren sich beiderseitig. An beiden Schulen

¹⁵⁹ QT Schule D, S. 45.

werden in unterschiedlicher Intensität und Variation Bewegung, Spiel und Sport im gesamten Schultag integriert. Dabei ist prägnant, dass vor allem zielgerichtete, alltägliche und natürliche Bewegungen seitens der Schüler in den Pausen, der Freizeit sowie im Unterricht intendiert werden. Beide Schulkonzepte haben Bewegung, Spiel und Sport zwar nicht explizit im Schulkonzept verankert, jedoch bedingen sie gerade durch ihre konzeptionelle Ausrichtung deren facettenreiche Ausprägung. Während an der Schule D die reformpädagogische Ausrichtung, Jahrgangsmischung sowie Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Notwendigkeit einer variantenreichen Integration implizieren, werden an der Schule A aufgrund des Fremdsprachenkonzepts sowie der gebundenen Organisationsform Bewegung, Spiel und Sport auch integriert, um die durch die große kognitive Belastung (jeder Schüler hat fast an jedem Tag acht Unterrichtsstunden zu absolvieren, um im Laufe seiner Schulzeit vier bis fünf Fremdsprachen zu erlernen) entstehenden bewegungsbezogenen Defizite zu kompensieren. Dies wird durch die zahlreichen bewegungsorientierten Angebote während der langen Mittagsfreizeit erreicht, und weiterhin durch die jeweils nach der achten Stunde anschließenden sport- und bewegungsorientierten Arbeitsgemeinschaften sowie durch bewegungsimplicierende Lehr- und Lernmethoden erreicht.

An der Schule B sowie der Schule C, die in einer offenen Organisationsform arbeiten, werden Bewegung, Spiel und Sport hingegen vorrangig zur Kompensation von Bewegungsdefiziten während des Vormittagsunterrichts im Sinne einer Gesundheitsförderung eingesetzt (kompensatorischer Ansatz) (vgl. Laging et al. 2005, S. 5). Der Sport verleiht eine spezielle Profilgebung, die beiden Schulen u.a. den Begriff „Handballschule“ zuteil werden lässt. Sport- und Bewegungsangebote haben hier eine große Bedeutung, jedoch ohne Bezug zum eigentlichen Unterricht. Neben der Kompensationsfunktion erhalten Bewegung, Spiel und Sport an beiden Schulen eine schulprofilbildende Funktion. Sport und Bewegung dienen der Stärkung einer Erziehung zum und durch Sport mit den Möglichkeiten der Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern, speziell Sportvereinen (kooperativer Ansatz) (vgl. Hildebrandt- Stramann 2006, S. 2f.).

Teilfrage sieben lautet: Welche Gelingensbedingungen sowie daraus resultierende Entwicklungspotenziale ergeben sich für die untersuchten Ganztagschulen?

Fördernde Bedingungen

Nach Auswertung der erhobenen Daten konnten an allen untersuchten Schulen fördernde Bedingungen, die für eine gewinnbringende Integration von Bewegung, Spiel und Sport in den gesamten Schulalltag verantwortlich sind, identifiziert werden: So bestechen die Schulen A, B, C und D durch eine ideenreiche und durchdachte Gestaltung der Schulgelände. Alle Schulareale bieten den Schülern zahlreiche informelle Bewegungsgelegenheiten, sofern sie diese nutzen möchten. Bestimmte Bereiche sind in Ruhe- und Bewegungszonen unterteilt. Zumeist wurden die Schüler bei der Umgestaltung der Schulhöfe miteinbezogen. Zahlreiche außerunterrichtliche formelle sowie informelle Bewegungsgelegenheiten werden den Schülern an allen untersuchten Schulen geboten. Mehrere sport- und bewegungsorientierte AGs stehen den Schülern zur Wahl.

Die Schulen B und C verfügen über gewinnbringende Kooperationsbeziehungen zu Sportvereinen. Diese Kooperationen verschaffen beiden Schulen seit mehreren Jahren eine positive Außenpräsentation im regionalen Umfeld sowie personelle und materielle Unterstützung.

Eine aktive Mitwirkung der Schüler an der Gestaltung des Schullebens ist ebenfalls für alle vier Schulen prägnant. So werden die Schüler bei Entscheidungsprozessen, wie z.B. bei dem Angebot an AGs, und Aktivitäten, wie z.B. der Schulhofumgestaltung, aktiv miteinbezogen. An der Schule B und der Schule C leiten einige von ihnen sogar eigenverantwortlich einzelne Abschnitte von Unterrichtsteilen und AGs.

Die Schulen A und B verfügen über Sportlehrer bzw. sportaktive und sportbegeisterte Mitglieder innerhalb der Schulleitung, die als Motor für eine sport- und bewegungsorientierte Schulentwicklung fungieren.

Positiv ist ebenfalls, dass an der Schule B und der Schule C wöchentlich drei Stunden Sportunterricht bis zur Klassenstufe 10 erteilt werden.

An den Schulen A, B und D besteht eine generelle Hofpflicht für alle Schüler während der großen Hofpausen.

Zusätzlich sind an den einzelnen Schulen auch schulspezifische fördernde Bedingungen für eine Integration von Bewegung, Spiel und Sport identifizierbar: So

besticht die Schule A durch die Nutzung nahe gelegener Ressourcen, um ihr Sport- und Bewegungsangebot zu erweitern. Es werden z.B. die benachbarte Eisbahn, ein Hallenbad, ein Schwimmbad sowie ein Fitnesszentrum für Angebote genutzt. Auf Traditionsveranstaltungen mit sport- und erlebnisorientiertem Anforderungscharakter legen die Kollegen der Schule A großen Wert. Schon mit der Neugründung wurden sich seitens des Kollegiums zweckdienliche Gedanken über Inhalte des Konzepts der „Bewegten Schule“ gemacht: „Bewegter Unterricht“, „Bewegte Pausen“ und Bewegungspausen gehören ihrer Ansicht nach dazu. Ein junges, motiviertes und methodisch versiertes Kollegium mit einer funktionierenden internen Kommunikation nutzt z.T. das Innovationspotenzial für den Einsatz bewegungsimplizierender Lehr- und Lernmethoden im Fachunterricht. Zusätzlich fördert ein augenscheinlich überdurchschnittlich entwickeltes Bewegungs- und Gesundheitsbewusstsein der Schüler der Schule A eine bewegungsorientierte Gestaltung des Schultages.

Obwohl Bewegung, Spiel und Sport nicht explizit im Schulkonzept der Schule D verankert sind, finden sie im Verlauf eines gesamten Schultages multivariable Anwendung. So sind sie im Fachunterricht, in den Pausen, in der Freizeit sowie in den Ganztagsangeboten differenziert zu beobachten. Ein Hauptmerkmal dabei ist, dass an dieser Schule jene Aktivitäten nicht künstlich initiiert und den Schülern „aufgesetzt“ werden, sondern zielgerichtete, natürliche und alltägliche Bewegungshandlungen darstellen, die in den Unterrichtsprozess sowie in den Pausen und der Freizeit eingebunden sind.

Die Schule D überzeugt weiterhin durch eine Unterrichtsgestaltung, die durch bewegungsorientierte Unterrichtsmethodik, Handlungsorientierung, ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen, u.v.m. charakterisiert ist. Eine Rhythmisierung des Tagesverlaufs, bei dem der sinnvolle Wechsel von Anspannung und Entspannung dem Biorhythmus der Kinder angepasst ist, unterstützt das Leistungsvermögen der Schüler adäquat und wirkt für alle beteiligten Personen entspannend. Die intensive interne Kommunikation aller involvierten Kollegen (z.B. Grundschullehrer, Sonderpädagogen, Logopäden, Ergotherapeuten, Motopäden, Physiotherapeuten, Erzieher und Heilpraktiker) sorgt für eine förderliche Bündelung verschiedener Kompetenzen. Des Weiteren besteht an dieser Schule in privater Trägerschaft ein außerordentlich günstiges Verhältnis zwischen Schülern und Lehrkräften bzw. weiterem pädagogischen Personal: 73 Schüler werden von 11 Lehrkräften sowie 7 weiteren Pädagogen betreut. Diese Konstellation wäre an einer staatlichen Schule nicht realisierbar.

Die Schule B besticht durch die Sportprofilierung und die damit einhergehenden Aktivitäten. So fungiert der „Sport“ als Bindeglied im Schulleben und beeinflusst nicht nur das Schulklima, sondern auch das Sozial- und Freizeitverhalten der Schüler positiv. Die schulischen Aktivitäten bewirken eine Öffnung der Schule nach außen, initiieren zahlreiche Kooperationen von Schule und Sportverein und bewirken innovative Konzepte, wie z.B. die Einrichtung der Sportklassen und des Wahlprüfungsfachs „Sport“. Bis dato einmalig in Thüringen ist ebenfalls die Erarbeitung eines konkreten, inhaltlich abgestimmten eigenen Lehrplanes für die zusätzlichen Sportstunden der Sportklassen, sodass die Stundeninhalte nicht per Zufallsprinzip ermittelt werden. Zahlreiche Schulsportfeste und Sportwettbewerbe, eine stets hohe Teilnehmerzahl bei Wettkämpfen sowie hervorragende Wettkampfergebnisse bringen den überdurchschnittlich ausgeprägten Leistungs- und Wettkampfgedanken der Schüler der Schule B zum Ausdruck, der für eine lang anhaltende positive Außenpräsentation der Schule sorgt.

Das Talentförderprojekt der Schule B in Zusammenarbeit mit dem ThSV X zielt nicht nur auf sportliche, sondern auch auf schulische Leistungsförderung ab. Diesbezüglich besteht eine enge Kommunikation zwischen Schule, Sportverein und Internat. Stundenpläne werden mit Training u.a. Verpflichtungen für diese Schüler koordiniert. Mit der dritten Sportstunde als Trainingseinheit des ThSV wird zudem das fähigkeitsorientierte Trainingsprogramm des Vereins unterstützt. Dank der erfolgreichen Arbeit haben mittlerweile 12 ehemalige Schüler den Sprung in die Handball- Bundesliga geschafft. Hinsichtlich der Qualität werden seitens der Schulleitung noch Reserven gesehen. Dieses Hinterfragen und der Wille zur Optimierung sprechen ebenso für eine weiterhin positive Entwicklung hinsichtlich Bewegung, Spiel und Sport an der Schule B.

Das im Schulkonzept der Schule C verankerte, neu eingeführte Wahlpflichtfach „Darstellen und Gestalten“ ermöglicht variantenreiche Bewegungsgelegenheiten für die involvierten Schüler. Des Weiteren gibt es andere bewegungsimplizierende Wahlpflichtfächer, die darauf hinweisen, dass den Kollegen die Notwendigkeit einer verstärkten Integration von Bewegung, Spiel und Sport zumindest teilweise bewusst ist. Die in den fünften Klassen neu eingeführten verpflichtenden Arbeitsgemeinschaften mit Bewegungsfokus, wie z.B. Inline-Skating und Sportmix, sind ausdrücklich in den Vormittagsbereich eingebunden, um somit im Sinne einer förderlichen

Rhythmisierung den Tagesablauf sinnvoll zu strukturieren und für den notwendigen körperlichen Ausgleich in den späten Vormittagsstunden zu sorgen.

Die in den sechsten Klassen neu eingeführte Wochenplan- bzw. Daltonplanarbeit trägt zur Öffnung des Unterrichts sowie zur Gewährung von mehr Bewegungsanteilen und eigenverantwortlichem Lernen der Schüler im Unterricht der Schule C bei. Positiv ist ebenfalls hervorzuheben, dass sich die involvierten Kollegen konstruktive Gedanken über erste Rhythmisierungsansätze gemacht haben: Bisher besteht Einigkeit darüber, den herkömmlichen 45- min- Takt – wenn möglich – aufzubrechen. So könnten lange Mittagsfreizeiten sinnvoll mit Bewegungsangeboten gefüllt sowie ein gerade für die unteren Klassenstufen zweckmäßiges neues Pausensystem initiiert werden, sofern die dafür benötigten Rahmenbedingungen schrittweise realisiert werden können.

Hemmende Bedingungen

Zu den größten Hindernissen für eine positive bewegungsorientierte Schulentwicklung zählen für die zwei staatlichen Schulen B und C fehlende finanzielle, personelle sowie materielle Ressourcen. Fehlende Lehrerstunden vor allem im Nachmittagsbereich, fehlende Entscheidungsbefugnis für die Mittelverwendung sowie z.T. mangelhafte bauliche Zustände mit erheblichem Nachholbedarf bereiten den beiden Schulen die größten Probleme. Im Gegensatz dazu profitiert die ebenfalls staatliche Schule A von deren Neugründung im Jahr 2001 und den damit verbundenen deutlichen finanziellen Zuschüssen.

Während bei der Schule C im außerschulischen Bereich durch Teilzeitstellen einiger Sportlehrer Ressourcen fehlen, mangelt es an der Schule B direkt an Sportlehrern. Die Not ist dort durch die Tätigkeit zweier Sportlehrer in der Schulleitung signifikant hoch.

An der Schule A und der Schule C fehlen räumliche Ressourcen: So reicht eine Turnhalle für die adäquate Durchführung von sport- und bewegungsorientierten Angeboten bei beiden Schulen nicht aus.

Fehlende Möglichkeiten zur Spielgeräteausleihe sind an den Schulen A, B und C augenscheinlich.

Nachholbedarf herrscht bei der Schule A sowie der Schule D bzgl. der Kooperation von Schule und Sportverein. Hier könnte eine noch forciertere Zusammenarbeit initiiert werden. Es besteht demnach Entwicklungspotenzial.

Wenig bis kein stattfindender „Bewegter Unterricht“ ist bei der Schule B sowie der Schule C durch Schüleraussagen und eigene Beobachtungen feststellbar.

Heterogene Auffassungen innerhalb der Kollegien der Schulen A, B und C über die Notwendigkeit einer verstärkten Bewegungsintegration in den Fachunterricht verwehren den Schülern z.T. Bewegungsgelegenheiten während des Unterrichts.

An der Schule B erschwert die vom örtlichen Schulamt festgelegte Reglementierung der Zugangsvoraussetzungen die jährliche Bildung neuer Sportklassen nachhaltig.

Die Schule C beklagt die fehlende Einsicht derjenigen Eltern, welche den augenscheinlichen sportmotorischen Förderbedarf ihrer Kinder negieren und selbst keine Vorbilder im Sinne eines Bewegungs- und Gesundheitsbewusstseins darstellen. Des Weiteren erschweren unterschiedliche jahrgangsspezifische Verbindlichkeiten für die Hofpflicht das Ausleben des immanenten Bewegungsdrangs besonders für jüngere Schüler während der großen Hofpausen. Die außerschulische Arbeit der Schule wird durch den offenen Schulbezirk deutlich erschwert, weil einerseits die Schüler am späten Nachmittag nicht noch einmal mehrere Kilometer quer durch die Stadt zum Training oder zu Arbeitsgemeinschaften in Kauf nehmen wollen und andererseits die Eltern ihre Kinder unmittelbar im Anschluss an den regulären Unterricht mit dem Auto abholen und nach Hause fahren. So kommen viele Schüler nicht in den Genuss der Teilnahme an sportiven Arbeitsgemeinschaften.

Aufgrund der Komplexität des Schulalltags an der Schule C ergeben sich des Weiteren Schwierigkeiten bei der Stundenplangestaltung und der konsequenten Durchsetzung einer neuen Rhythmisierung, was z.B. die Umsetzung eines neuen Pausensystems für die unteren Jahrgänge betrifft.

Resultierende Entwicklungspotenziale

Nach Auswertung aller erhobenen Daten lassen sich schulübergreifende Entwicklungspotenziale determinieren. Zuvorderst müssten interne Schulweiterbildungen hinsichtlich „Bewegter Lehr- und Lernmethoden“, Bewegungspausen sowie aktiven, dynamischen Sitzens für die gesamten Kollegien der Schulen A, B und C durchgeführt werden, um bestehende Zweifel und Unkenntnis zu verringern. Dadurch wäre

es möglich, dass Bewegung nicht als Störung empfunden werden würde, sondern als wertvolles Medium für ein ganzheitliches Lernen der Schüler, welches nicht primär mit Unruhe und Zeitverlust im Unterricht verbunden ist, sondern mit gesteigerter Effizienz sowie tieferem Verständnis einhergehen kann. Dies erfordert jedoch nicht nur eine Einstellungsänderung, sondern auch eine Verhaltensänderung von Lehrern und Schülern (vgl. Regensburger Projektgruppe 2001, S. 96f.). Lehrer benötigen eine förderliche Einstellung zur Bedeutung von Bewegung für das Leben und Lernen der Schüler während des Schulalltags. Durch die bewusste Einbeziehung von Bewegung in den Unterricht könnten sich rezeptive Phasen mit aktiven Phasen abwechseln. Handlungsorientiertes Lernen sollte des Öfteren in den Vordergrund gestellt werden. Eine bewusste Rhythmisierung des Tagesverlaufs wäre ebenfalls ein Handlungsaspekt an den drei genannten Schulen. Dies könnte z.B. durch die Einführung von längeren Unterrichtsblöcken, die von langen Pausen unterbrochen werden, oder durch flexible Pausen während des Unterrichts ermöglicht werden (vgl. Laging 1997, S. 63).

Des Weiteren würde die verstärkte Nutzung alternativer Lernorte, z.B. des Schulhofes oder bestimmter Bereiche im Schulhaus, eine willkommene Abwechslung und zusätzliche Bewegungsgelegenheiten für die Schüler der Schulen A, B und C implizieren. Eine ausfahrbare Spieltonne würde den Schülern dieser Schulen zusätzliche informelle Bewegungsgelegenheiten während der Pausen oder Freistunden gewähren.

Ein aktives Zugehen der Kollegen der Schule A und Schule D auf umliegende Sportvereine könnte neue Kooperationen von Schule und Sportverein initiieren und das Sport- und Bewegungsangebot beider Schulen nachhaltig erweitern. Häufigere Vergleiche in Form von Wettkampfspielen mit anderen Schulen im Landkreis wären auch eine Option, bei denen sich die ohnehin leistungsorientierten Schüler der Schule A ebenfalls sportiv beweisen könnten.

An der Schule C wäre eine generelle Hofpflicht für alle Schüler der Klassenstufe 5 bis 9 / 10 sicherlich gewinnbringend, um den immanenten Bewegungsdrang ausleben zu können. Schließlich könnte an dieser Schule die Werbung für sport- und bewegungsorientierte AGs intensiviert werden, um mangelnder Schülernachfrage zumindest teilweise entgegenzuwirken.

Die neunte Teilfrage lautet: Welche schul- und sportpädagogische Folgerungen ergeben sich aus den gewonnenen Daten?

Die Analyse aller generierten Daten lässt folgende schul- und sportpädagogische Folgerungen bzgl. der Integration von Bewegung, Spiel und Sport zu:

Es ergibt sich mit Ausnahme der Schule D innerhalb der Kollegien der restlichen drei untersuchten Schulen ein heterogenes Meinungsspektrum bzgl. der Bedeutung einer verstärkten Integration von Bewegung, Spiel und Sport im gesamten Schulalltag. Wenn jedoch die Umsetzung einer „Bewegten Schule“ gelingen soll, dann ist die Veränderung subjektiver Theorien der Lehrkräfte, also eine Bewusstseinsänderung in den Köpfen der Lehrenden anzustreben (vgl. Pühse 1995, S. 425). Wichtig ist, dass eine „Bewegte Schule“ als eine gemeinsame pädagogische Orientierung der Lehrkräfte im Unterricht und Schulleben einen festen Platz bekommt, sodass die Kinder es als etwas Prägendes erleben (vgl. Thiel et al. 2006, S. 49). Schulinterne Fortbildungen bzgl. der Durchführung „Bewegter Lehr- und Lernmethoden“, von Bewegungspausen sowie über aktives dynamisches Sitzen würden daher die z.T. bestehende Skepsis einiger Kollegen sicherlich verringern. Wichtig wäre, dass sie Bewegung nicht primär als Störung, sondern als wertvolles zusätzliches Medium empfinden, um Unkonzentriertheit, Lustlosigkeit und notorische Unruhe zu verringern und gleichzeitig dem immanenten Bewegungsdrang der Schüler Rechnung zu tragen.

Der „Bewegungssinn“ (kinästhetischer Analysator) sowie der ebenfalls zum inneren Regelkreis gehörende Gleichgewichtssinn sollten als wertvolle zusätzliche Informationszugänge genutzt werden. Dies kann geschehen, indem das im Unterricht erworbene Wissen über vielfältige sinnliche Wahrnehmungen in innere Bilder transformiert und damit als ganzheitliche Erfahrung abgespeichert wird (vgl. ebd., S. 60). Somit könnten sich durch die bewusste Einbeziehung von Bewegung in den Unterricht rezeptive Phasen mit aktiven Phasen abwechseln. Es empfiehlt sich, handlungsorientiertes Lernen des Öfteren in den Vordergrund zu stellen. Es wäre sicherlich ebenfalls zweckdienlich darüber nachzudenken, im Unterricht verstärkt selbst- und fremdbestimmte Bewegungen für die Schüler zu ermöglichen. Dazu zählt z.B. auch eine verstärkte Nutzung des Schulhofes als alternativer Lernort.

Eine wichtige pädagogische Leitidee einer „Bewegten Schule“ ist es, dem Lern- und Lebensrhythmus der Schüler im Laufe eines Schultages gerecht zu werden. Eine

bewusste Rhythmisierung des Tagesablaufes kann z.B. durch die Einführung von längeren Unterrichtsblöcken, die von langen Pausen unterbrochen werden, oder flexiblen Pausen während des Unterrichts ermöglicht werden (vgl. Laging 1997, S. 63).

Eine bewegungsbezogene Klassenraumgestaltung würde den Einsatz von „Bewegten Lehr- und Lernmethoden“ positiv unterstützen. So können die Schultische in unterschiedlichen Formationen – je nach Arbeitssituation beispielsweise als Gruppentische oder in U-Form – platziert werden. Diese Raumgestaltung kann durch ergänzende Ecken oder Nischen die Verwirklichung individuellen Lernens und Bewegens in einem handlungsorientierten Unterricht durch die Notwendigkeit, verschiedene Lernplätze anzusteuern und dort in selbstgewählter Körperhaltung handelnd tätig werden zu müssen, garantieren (vgl. Thiel et al. 2006, S. 55).

Lehrer benötigen eine förderliche Einstellung zur Bedeutung von Bewegung für das Leben und Lernen der Schüler während des Schulalltags. Manche Unterrichtsprojekte sind auch ohne zusätzliches Geld realisierbar und mit verstärkter Bewegung verbunden: Im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht lassen sich Alltagsszenen spielerisch nachstellen, Musik kann mit einbezogen werden, z.B. in Form von Rap. Körper können Figuren darstellen, Balladen können mit Körpereinsatz präsentiert werden, Improvisationen sind ebenfalls möglich. In den Naturwissenschaften könnten Formen, Größen und Massen mit Händen und Füßen erfühlt werden. Bauliche Gegebenheiten könnten auf dem Schulhof oder im Schulgebäude von den Schülern vermessen werden, uvm.

Der steigenden Bewegungsunlust in den höheren Klassenstufen könnte man mit progressiver Aufklärung über den Nutzen von mehr Bewegung für die Konzentrationsfähigkeit und Informationsverarbeitung sowie aktiven, dynamischen Sitzens für die Vermeidung von potentiellen Haltungsschäden entgegenwirken. Die Lehrkräfte könnten aufgrund fehlender finanzieller Mittel für funktionelles, bewegungsanregendes Mobiliar bewusst die Erarbeitung alternativer Sitzpositionen auf herkömmlichen Stühlen steuern sowie die Schüler zur Veränderung und Variation ihrer Sitzhaltung anregen (vgl. ebd., S. 67).

Es wäre sicherlich nutzbringend, eine generelle Hopflicht für alle Schüler einzuführen. Selbst für bewegungsunfreudige Schüler gibt es auf fast allen Schulgeländen ausreichende Möglichkeiten sich zurückzuziehen. Vielleicht wäre es möglich, über den Förderverein oder die aktive Werbung von Sponsoren eine ausfahrbare oder

abschließbare Spielgerätetonne für die Hofpausen zu installieren. Diesbezüglich müssten die Schüler jedoch für einen sorgsamen Umgang sensibilisiert werden. Es gibt sogar einige Firmen, die sich speziell um regionale Sponsorenaquise bemühen, damit von den angeworbenen Geldern Spielgeräte aus ihren Katalogen von der Schule bestellt werden können.

Im Rahmen des Werkunterrichts könnten Naturmaterialien wie Baumstämme zum Klettern oder Balancieren bearbeitet und errichtet oder eine Kletterwand gebaut werden. Ein Basketballwürfel mit vier daran befestigten Basketballkörben würde auch zusätzliche Spielgelegenheiten bieten. Vielleicht ist es auch möglich, die auf vielen Schulhöfen installierte Basketballanlage außerhalb der festgelegten Nutzungszeiten für Softballspiele zu öffnen. Diese Maßnahmen zielen alle darauf ab, vermehrt außerunterrichtliche Bewegungsanlässe für die Schüler zu schaffen.

Eltern setzen oft hohe Erwartungen an die Schulleistungen ihrer Kinder sowie die Institution Schule. Vor dem Hintergrund, dass Bewegung, Spiel und Sport eine hohe Bedeutung für eine optimale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen besitzen, gilt es, Erziehungsberechtigte über deren Bedeutung für die kindliche Entwicklung zu informieren (vgl. ebd., S. 52). Man könnte z.B. das Thema Sportförderbedarf eventuell auch auf Elternabenden ansprechen, um so alle Eltern für dieses Thema zu sensibilisieren.

Eine verstärkte Kooperation mit dem außerschulischen Umfeld, z.B. mit örtlichen Sportvereinen, ermöglicht u.a. die Nutzung außerschulischer Ressourcen für die unterrichtsbezogene sowie außerunterrichtliche Arbeit, beispielsweise in Form von materieller und personeller Unterstützung.

Es bleibt abschließend festzuhalten, dass sich in der Praxis facettenreiche Ausprägungen und Varianten des Konzepts der „Bewegten Schule“ auf ihre jeweils eigene Art etabliert haben und die Schulen sich in einem individuellen Entwicklungsprozess befinden. Hierbei ist wichtig, dass nicht die Summe möglichst vieler Elemente bzw. Bausteine das Profil einer „Bewegten Schule“ formt, sondern die Intensität, mit der die einzelnen Elemente den Kindern nahe gebracht werden (vgl. Klupsch-Sahlmann 1995, S. 17). Der dafür förderliche „Weg der kleinen Schritte“ sowie die Beachtung der konkreten Bedingungen vor Ort lassen sich dabei als essentielle Vorgehensweisen für die Realisierung einer positiven, individuellen bewegungsorientierten Schulentwicklung konstatieren (vgl. Regensburger Projektgruppe 2001, S. 183).

6.2 Einordnung der Forschungsergebnisse

Die bei der vorliegenden Studie generierten Ergebnisse weisen z.T. Parallelen zu den Studien von Thiel et al. (2006), Wuppertaler Arbeitsgruppe (2006), Regensburger Projektgruppe 2001 sowie Kössler (1999) auf. Zwar findet die Konzeption „Bewegte Schule“ in den befragten Lehrerkollegien eine relativ hohe Akzeptanz, jedoch scheint, ähnlich wie bei Thiel et. al (2006) und der Regensburger Projektgruppe (2001), die konkrete Realisierung offensichtlich die Sache weniger engagierter Lehrkräfte zu sein.

Mit Ausnahme der Schule D dominieren an den beteiligten Schulen noch immer klassische Unterrichtsrhythmen und Pausenzeiten, die Burk (2006a, S. 98) als „Lektionenschule“ charakterisiert. Es fällt den anderen drei Schulen aus W, X und Y im Hinblick auf eine adäquate zeitliche Rhythmisierung des Schultages (vgl. dazu Laging 1997, S. 63) offensichtlich immer noch schwer, sich von traditionellen Formen zeitlicher Strukturierung zu lösen (vgl. Thiel et al. 2006, S. 172).

Bei der Mehrheit der Lehrer innerhalb der untersuchten Schulen besitzen im Hinblick auf die Integration von mehr Bewegung in den Fachunterricht mit vergleichsweise geringem Aufwand realisierbare Bewegungsaktivitäten eine höhere Attraktivität als solche, die mit zusätzlicher Wissensaneignung sowie der Bereitstellung zusätzlicher Zeitressourcen verbunden sind. Zu diesem Ergebnis gelangten auch Thiel et al. (2006, S. 172). Mangelnde finanzielle, personelle und zeitliche Ressourcen sowie potentielle zusätzliche Arbeitsbelastungen des Lehrpersonals sind für eine verstärkte Integration von Bewegung, Spiel und Sport hinderlich. Dies wird in den Studien von Kössler (1999, S. 126), Wuppertaler Arbeitsgruppe (2006, S. 169) sowie Thiel et al. (2006, S. 173) z.T. bestätigt. Eine wichtige Konsequenz dieser Studie besteht, ähnlich wie bei Thiel et al. (2006, S. 174), in der Notwendigkeit vertiefter und für alle Lehrer verpflichtender Fortbildungen bzgl. „Bewegter Lehr- und Lernmethoden“, „Bewegten Sitzens“ sowie der Durchführung von Bewegungspausen im Unterricht.

Die Regensburger Projektgruppe (2001, S. 148) generierte bei ihrer Studie ebenfalls Resultate, die mit denen dieser Studie z.T. konform sind: So ist in ihren untersuchten Schulen das „Bewegte Sitzen“ auch ein zumeist unterentwickeltes Element, welches ebenso wie bei dieser Studie am ehesten in der Grundschule (im vorliegenden Fall an der Schule D) berücksichtigt wird. Bewegungspausen werden ebenfalls selten umgesetzt, sodass regelmäßige aktive Bewegungspausen wohl eher die Ausnahme

bilden. Bei vorliegender Studie ist dies häufiger nur in der Schule D sowie vereinzelt an der Schule A der Fall.

Die Wuppertaler Arbeitsgruppe (2006, S. 161) fand heraus, dass an fast allen von ihnen untersuchten weiterführenden Schulen Kooperationen mit Sportvereinen, Schulsportwettkämpfe sowie Schulsportgemeinschaften angeboten werden. Bei vorliegender Studie ist die Kooperation mit Sportvereinen besonders für die Schule B sowie die Schule C zutreffend. Im Gegensatz zur Wuppertaler Arbeitsgruppe, die konstatierte, dass dieser Baustein vorrangig von Gymnasien angeboten wird, ist dies bei dieser Studie nicht der Fall, denn die Schule A legt als das einzige Gymnasium der drei weiterführenden Schulen ihren Fokus auf die Sprachenvermittlung. Daher spielt an dieser Schule die Kooperation von Schule und Sportvereinen keine primäre Rolle.

Schulsportwettkämpfe sowie Schulsportgemeinschaften sind dagegen für alle drei untersuchten weiterführenden Schulen charakteristisch.

6.3 Retrospektive Methodenkritik

Die an jeder Schule durchgeführten Gruppendiskussionen mit Lehrerinnen und Lehrern inklusive Mitgliedern der Schulleitung brachten für jede einzelne Schule ein Bild über den derzeitigen Stand der Integration von Bewegung, Spiel und Sport zutage. Dabei wurde vom Moderator versucht, dass jeder Teilnehmer annähernd gleiche Redeanteile gewährt bekam. Jedoch war die Dynamik der Situationen und Gruppen bei der Gruppendiskussion dafür verantwortlich, dass z.T. einzelne Teilnehmer die anderen dominierten, andere dagegen sich weitgehend aus der Diskussion herausgehalten haben, sodass „Vielredner“ moderat gebremst werden mussten, während „Schweiger“ aktiv in die Diskussion der Gruppe einbezogen wurden. Diese jeweils unterschiedlichen Dynamiken der Gruppen könnten die kollektiven Orientierungsmuster (vgl. Schäffer 2003, S. 76; Bohnsack 2003, S. 496) zum Forschungsthema leicht verzerrt haben (vgl. Lamnek 2005, S. 473). Die Auswahl der Gruppendiskussionsteilnehmer orientierte sich am „theoretical sampling“ (vgl. Strauss 1991). Dabei wurden die Parameter Sportlehrer / Nicht-Sportlehrer, Schulleitung / Nicht-Schulleitung sowie männlich / weiblich berücksichtigt. Zusätzlich wurde versucht, Befürworter sowie „Skeptiker“ des Konzepts der „Bewegten Schule“ in die Diskussionsgruppe zu integrieren, was sicherlich nicht

immer einheitlich möglich war. Es wäre möglich, dass andere Personen, die nicht in die jeweilige Gruppendiskussion an jeder Schule einbezogen wurden, potenziell divergierende Meinungen geäußert hätten, welche die generierten Ergebnisse beeinflussen könnten. Des Weiteren wurden sicherlich einzelne schulübergreifende Themenkomplexe in unterschiedlicher Tiefe bei jeder Gruppendiskussion diskutiert, was wiederum auf die verschiedenen Gruppendynamiken zurückgeführt werden kann (vgl. Flick 2005, S. 177f.). Meinungen und Sichtweisen des einzelnen Gruppenmitglieds könnten durch die Anwesenheit von Vorgesetzten beeinflusst worden sein. Es wurde jedoch versucht, diesem Umstand durch die Einbeziehung von mehreren Gruppendiskussionsteilnehmern jeder Schule in später durchgeführte Einzelinterviews Rechnung zu tragen.

Bei den Einzelinterviews (fokussierte leitfadenorientierte Interviews) wurde dem möglichen Problem der Nichtvereinbarkeit der von Merton & Kendall (1979) formulierten Kriterien bzw. Zielvorgaben durch das Training der situativen Kompetenz des Interviewers mittels a priori durchgeführter Probeinterviews entgegengewirkt (vgl. Flick 2005, S. 124). Da es keine eindeutige Festlegung des richtigen Interviewverhaltens gibt (vgl. ebd., S. 124), mussten inhaltsrelevante Entscheidungen und Prioritätensetzungen ad hoc getroffen werden. Der Interviewleitfaden wurde dabei während der einzelnen Interviews flexibel gehandhabt, so, wie es im methodologischen Diskurs vielfach gefordert wird (vgl. Flick 2005a, S. 119; Hopf 2005, S. 358; Lamnek 2005, S. 351).

Bei den teilnehmenden Beobachtungen wurde versucht, der Gefahr des „going native“, d.h. dem Verlust der kritischen Außenperspektive und die unhinterfragte Übernahme der im beobachteten „Feld“ geteilten Sichtweisen (vgl. Flick 2005a, S. 210), sowie dem Problem der selektiven Wahrnehmung durch die Beobachtung in jeweils zwei Zwei-Personen-Teams an jeder Schule entgegenzuwirken. Jedoch ist man sich bewusst, dass trotzdem unerwünschte Verzerrungen entstanden sein könnten. Des Weiteren könnte es sein, dass nicht alle für eine bestimmte Situation charakteristische Phänomene beobachtet und erfasst wurden, denn nach Ansicht Flicks (2005a, S. 214) beruhen die Erkenntnisse des Forschers nur partiell auf der Beobachtung von Handlungen. „Zu einem großen Teil basieren sie auf verbalen Äußerungen der Beteiligten über bestimmte Zusammenhänge und Sachverhalte“ (ebd., S. 215).

7. Zusammenfassung und Fazit

Ziel vorliegender Arbeit war es herauszufinden, auf welche Art und Weise Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten in der Schulorganisation, im Schulleben sowie im Fachunterricht an vier untersuchten Thüringer Ganztagschulen integriert werden. Die Fragestellung bezieht sich erstens auf die Schulentwicklung (Organisationskultur), zweitens auf die Gestaltung des Schullebens (Schulkultur) und drittens auf die Teilhabe an unterrichtlichen Handlungsfeldern (Lern- und Unterrichtskultur) (vgl. Laging et al. 2005, S. 16).

Es sollte geprüft werden, wie Bewegung, Spiel und Sport organisatorisch und konzeptionell integriert werden, welche Kooperationen und Netzwerke sich zwischen den Schulen und außerschulischen Partnern gebildet haben, welche thematischen Angebote aus dem Spektrum der Sport- und Bewegungsaktivitäten in den Ganztagsbetrieb eingebunden sind, welche davon besonders häufig von den Schülerinnen und Schülern nachgefragt werden, auf welche Art und Weise Bewegung, Spiel und Sport in den Fachunterricht der untersuchten Schulen integriert werden, ob und welche Unterschiede es in den Intentionen (Argumentationsfiguren) bzgl. der Integration von Bewegung, Spiel und Sport zwischen den untersuchten gebundenen und offenen Ganztagschulen gibt, welche Bedeutung der Integration von Bewegung, Spiel und Sport sich in den Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer widerspiegelt sowie welche schul- und sportpädagogische Folgerungen sich aus den gewonnenen Daten ziehen lassen.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden zwei gebundene Ganztagschulen (Schule A sowie Schule D) und zwei offene Ganztagschulen (Schule B sowie Schule C) mittels verschiedener qualitativer Erhebungsmethoden untersucht: leitfadenorientiertes Interview, Gruppendiskussion, teilnehmende Beobachtung sowie Dokumentenanalyse.

Die generierten Daten wurden im Sinne einer Triangulation (vgl. Flick 2005b) in einem wissenschaftlichen Quellentext (vgl. Friebertshäuser 1992; Laging et al. 2005) vereint. Dieser Quellentext bildete die Grundlage für die Erstellung von Schulportraits unter dem Aspekt der Integration von Bewegung, Spiel und Sport. So entstanden vier Schulportraits, welche nicht nur die sachliche Beschreibung der Momentaufnahme bzgl. des Forschungsthemas, sondern auch die Analyse der Gelingensbedingungen

sowie die sich daraus ergebenden Entwicklungsperspektiven für jede Schule enthalten.

Nach Analyse der generierten Daten lässt sich konstatieren, dass alle untersuchten Schulen jeweils eine eigene spezielle Art und Weise bzgl. der Integration von Bewegung, Spiel und Sport aufweisen: Die Schulen B und C präferieren tendenziell eine eher sportive Auslegung, in welcher Bewegung, Spiel und Sport vorrangig zur Kompensation von Bewegungsdefiziten (kompensatorischer Ansatz) sowie zur Schulprofilierung (erfolgreiche Wettkampfteilnahme) und einer Erziehung zum und durch den Sport mit den Möglichkeiten der Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern eingesetzt werden (kooperativer Ansatz) (vgl. Stibbe 2006). Diese beiden Schulen sind eher einer exklusiven Sportorientierung (vgl. Laging 2007b) zuzuordnen.

Dagegen integrieren die Schulen A und D Bewegungs-, Spiel und Sportaktivitäten vorrangig mit der Intention einer Bildungsbegründung (integrativer Ansatz). Hier sind Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten ein grundlegender und begleitender Teil schulischer Bildungsprozesse (vgl. Laging et al. 2005). Daher sind diese beiden Schulen eher einer inklusiven Bewegungsorientierung zuzuordnen (vgl. Laging 2007b). Zusätzlich werden Bewegung, Spiel und Sport an der Schule A zur Kompensation der durch das Konzept (Spezialgymnasium für Sprachen und die damit verbundenen großen kognitiven Belastungen) entstehenden bewegungsbezogenen Defizite eingebunden. Diese Schule ist im Vergleich zur Schule D tendenziell als weniger inklusiv bewegungsorientiert einzustufen, denn Bewegung wird nicht nur ausschließlich als Gestaltungsprinzip sowie integraler Teil schulischer Bildungsprozesse verstanden.

Nach Auswertung aller erhobenen Daten kristallisieren sich folgende wichtige Gelingensbedingungen und Inhalte für eine förderliche Integration von Bewegung, Spiel und Sport in den schulischen Ganztagsbetrieb heraus:

Ideelle Gelingensbedingungen:

- Offenheit und Unterstützung im Kollegium bzgl. Bewegung, Spiel und Sport (motiviertes, methodisch versiertes Kollegium, Öffnung des Unterrichts Bemühen um Methodenvielfalt, funktionierende interne Kommunikation, regelmäßige Teilnahme an Weiterbildungen, etc.),
- Einstellung/ Einsicht im Kollegium über Notwendigkeit u. Bedeutung der Integration von Bewegung, Spiel und Sport im gesamten Schultag für ein ganztägiges Leben und Lernen der Schüler,
- Nutzung des Innovationspotenzials junger Lehrer,
- Schulentwicklung fördern (Innovationsbereitschaft, Veränderungswille, Hinterfragen bestehender Zustände, Engagement, etc.),
- Partizipation der Schüler am Schulleben (z.B. Schulhofgestaltung, Betreuung von Angeboten, Auswahl und Art der Angebote, etc.),
- Bündelung bzw. Nutzung verschiedener interner und externer Kompetenzen (z.B. bei Öffnung des Unterrichts, Leitung von AGs, etc.),
- Sportlehrer als Schulleitungsmitglieder bzw. sportorientierte und sportaktive Schulleitungsmitglieder,
- Förderung des Bewegungs- u. Gesundheitsbewusstseins der Schüler,
- Förderung des Leistungs- und Wettkampfgedankens,
- Engagierte Arbeit des Fördervereins (Mittelaquise),
- Stärkere Eigenverantwortlichkeit und Unabhängigkeit der Schule,
- Einbeziehung der Eltern.

Konzeptionell – angebotsorientierte Gelingensbedingungen:

- Adäquate Rhythmisierung des Tagesverlaufs (sinnvoller Wechsel von Anspannung und Erholung, hohe Aufmerksamkeit der inneren Rhythmisierung (vgl. Hildebrandt-Stramann 2007, S. 5) widmen, Pausensystem mit längeren Pausen, Mittagsfreizeit mit sport- u. bewegungsorientierten Angeboten, Sportunterricht gewinnbringend verteilen, z.B. später Vormittagsbereich, etc.),

- Öffnung der Schule (Kooperation Schule – Sportverein stärken und ausbauen, Nutzung umliegender Ressourcen [z.B. Schwimmhalle, Freibad, Eisbahn] und außerschulischer Kompetenzen, z.B. Erfahrung anderer Schulen, etc.),
- „Bewegter Unterricht“ („Bewegte Lehr- u. Lernmethoden“, aktiv- dynamisches Sitzen, Bewegungspausen, bewegungsfördernde Raum- u. Tischanordnung),
- Vielfältige, facettenreiche schulische u. außerunterrichtliche formelle Sport- u. Bewegungsangebote (z.B. Schulsportfeste, Wanderungen, Sportwettbewerbe, etc.) als feste Bestandteile der Jahresplanung,
- Informelle Bewegungsgelegenheiten verstärken (z.B. Spieltonne, Ballspielverbote überdenken bzw. durch Einsatz von Softbällen aufheben, wegen Verletzungsgefahr gesperrte Flächen z.B. durch Rindenmulchbelag wieder für Bewegung und Spiel öffnen),
- Bewegungsanregendes Schulgelände (Unterteilung des Schulgeländes in Bewegungs- u. Ruhezonen mit Aufforderungscharakter, Hofpflicht für Schüler, Nutzung von Naturmaterialien, Basketballkörbe, Tischtennisplatten, Halfpipes, Tartan- oder Rindenmulchflächen),
- Steuergruppe für die Integration von Bewegung, Spiel und Sport,
- Drei Stunden Sportunterricht pro Woche ermöglichen,
- Entspannungsraum mit Iso-Matten, Entspannungstechniken vermitteln.

Diese Gelingensbedingungen und Inhalte einer „Bewegten Schule“ beeinflussen die Art und Weise und damit auch die Qualität der Integration von Bewegung, Spiel und Sport im gesamten ganztägigen Schulalltag. Thiel et al. (2006, S. 72ff.) gelangen zu ähnlichen Inhalten, kategorisieren diese jedoch als Strukturmerkmale in Rahmen- sowie inhaltliche Merkmale einer „Bewegten Schule“. Zusätzlich integrieren sie interessanterweise auch „Bewegungshausaufgaben“ bzw. „Bewegte Hausaufgaben“ und meinen damit Aufgaben, die mit Bewegungsaufträgen verknüpft werden. Dadurch werden ihrer Meinung nach die Beschäftigungszeit mit dem Thema „Bewegung“ in den Nachmittag hinein verlängert sowie die zentralen Anliegen einer „Bewegten Schule“ in zeitlicher Hinsicht gestreckt. Bewegungshausaufgaben lassen sich dabei als Strukturmerkmal der „Bewegten Schule“ mit einer Vielzahl anderer Strukturmerkmale der „Bewegten Schule“ verknüpfen.

Die in dieser Arbeit aufgeführten Gelingensbedingungen für eine förderliche Integration von Bewegung, Spiel und Sport wurden durch die Analyse der Integration von Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten an vier untersuchten Thüringer Ganztagsschulen, von denen jeweils zwei in der offenen sowie gebundenen Organisationsform arbeiten, generiert.

Schulen, die sich um ein förderliches, gewinnbringendes und schülerfreundliches Leben und Lernen ihrer Kinder und Jugendlichen bemühen, sollten versuchen, diese Gelingensbedingungen bei ihrer täglichen Arbeit zu berücksichtigen, um daraus resultierende individuelle Entwicklungspotenziale im Sinne einer progressiven bewegungsorientierten Schulentwicklung erkennen und umsetzen zu können. Wichtig ist jedenfalls:

„...Wenn wir wollen, dass Kinder und Jugendliche mit aufmerksamen Augen und Ohren durch die Welt gehen, Zusammenhänge erkennen und darüber nachdenken, dann müssen wir ihnen Zeit geben, das Lernen mit dem zu verbinden, was unmittelbar zu ihrem Leben gehört. Dazu benötigen sie Zeit zum Lernen mit allen Sinnen, Zeit zu bewegungsaktivem Weltverstehen (vgl. Laging 2005a, S. 159ff.). Damit ist gemeint, die Kinder in ihrer elementaren leiblich- sinnlichen und geistigen Existenz ernst zu nehmen und diese durch unterschiedliche Lernformen zu fordern und zu fördern“ (Hildebrandt-Stramann 2007, S. 7).

Weitergehende Studien und Forschungsfragen sollten sich u.a. auf die Evaluation von Interventionen bzgl. der Umsetzung der Gelingensbedingungen und Entwicklungsperspektiven hinsichtlich einer gewinnbringenden Integration von Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten im gesamten Schulalltag sowie die Möglichkeiten und Grenzen einer Umsetzung der „Bewegten Schule“ konzentrieren. Dies ist auch im weiteren Projektverlauf des Forschungsverbundprojektes „Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule“ beabsichtigt, um weitere gehaltvolle Ergebnisse für ein förderliches und schülerfreundliches Leben und Lernen der Schülerinnen und Schüler im Lern- und Bewegungsraum Schule zu generieren.

8. Literaturverzeichnis

Abel, J., Möller, R. & Treumann, K.P. (1998). *Einführung in die Empirische Pädagogik*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Altrichter, H. (2002). Aktionsforschung als Strategie zur Förderung professionellen Lernens. In G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & Stelmaszyk, B. (Hrsg.), *Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung* (S. 195-220). Opladen: Leske + Budrich.

Altrichter, H. (2006). Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen. Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. *Pädagogik*, 58 (3), 6-10.

Altrichter, H. & Feindt, A. (2004). Handlungs- und Praxisforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 417-435). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H. & Posch, P. (1994). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Altrichter, H. & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*, (3.Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Altrichter, H., Radnitzky, E. & Specht, W. (1994). *Innenansichten guter Schulen*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst (BMUK).

Arbeitsgruppe Bewegung Bewegt. (1992). *Bewegweiser*. o.Ort (Schweiz).

Arnold, W. et al. (1994). *Netzwerk gesundheitsfördernde Schulen. Erster Zwischenbericht der Projektleitung*. Flensburg.

Arnoldt, B., Quellenberg, H. & Züchner, I. (2007). Ganztagschulen verändern die Bildungslandschaft. *DJI Bulletin* 78, 1/2007, 9-14.

Aschebrock, H. (1996). Tägliche Bewegungszeiten im Unterricht im Kontext eines bewegungsfreudigen Schulprofils. In: W. Schmidt (Hrsg.), *Kindheit und Sport – Gestern und heute. Schriftenreihe der DVS, Bd. 76*, (S. 131-138). Hamburg: Czwalina.

Aschebrock, H. (1998). Auf dem Weg zum Schulprogramm – Fragen und Antworten. In: G. Stibbe (1998b) (Hrsg.). *Bewegung, Spiel und Sport als Elemente des Schulprogramms. Grundlagen, Ansätze, Beispiele*, (S. 23-33). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Atteslander, P. (1971). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: de Gruyter.

Atteslander, P. (2003). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: de Gruyter.

Auernheimer, G., von Blumenthal, V., Stübiger, H. & Willmann, B. (1996). *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*. Münster, New York: Waxmann.

Bähr, I. (2005). Kooperatives Lernen im Sportunterricht, *Sportpädagogik* 29 (6), 4-9.

Ballstaedt, S.P. (1994). Dokumentenanalyse. In G.L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (S. 165-176). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Balz, E. (1992). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik* 16 (2), 13-22.

Balz, E., Brodtmann, D., Dietrich, K., Funke-Wieneke, J., Klupsch-Sahlmann, R., Kugelman, C., Miethling, W.D. & Trebels, A.H. (1997). Schulsport wohin? Sportpädagogische Grundfragen, *Sportpädagogik* 22 (1), 14-28.

Balz, E./ Kössler, C. & Neumann, P. (2001). Bewegte Schule- Ein Projekt auf dem Prüfstand, *Spectrum der Sportwissenschaften* 13 (1), 41-53.

Balz, E. & Kuhlmann, D. (2004). *Sportengagements von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Möglichkeiten informellen Sporttreibens*. Aachen: Meyer & Meyer.

Bayrisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. (o.J.). *Bewegung macht Schule – Fetzi macht fit. Bewegte Grundschule*. München.

Beck, J. & Bös, K. (1995). *Normwerte der motorischen Leistungsfähigkeit*. Köln: Sport und Buch Strauß.

Becker, G., Kunze, A., Riegel, E. & Weber, H. (1997). *Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. Das andere Lernen. Entwurf und Wirklichkeit*. Hamburg: Bergmann + Helbig.

Bitzan, M. (2003). Praxisforschung, wissenschaftliche Begleitung, Evaluation: Erkenntnis als Koproduktion. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch der Geschlechterforschung* (S. 298-303). Opladen: Leske + Budrich.

Bollen, R. (1996). School effectiveness and school improvement: The intellectual and policy context. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (pp. 1-20). London: Routledge.

Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske & Budrich.

Bohnsack, R. (2000). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.

Bohnsack, R. (2003). Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa.

Borchert, M. & Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.). (1997). *Schulen, die anders sind. Werkschule Berlin, Freie Schule Essen, Freie Schule Frankfurt, Glockseeschule Hannover, Tvind-Schulen in Dänemark. Erfahrungsberichte aus der Praxis für die Praxis*. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.

Bös, K. (2000). Wie fit sind unsere Grundschulkinder? *Grundschule*, 32(2), 31-33.

Bös, K. (2003). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster deutscher Kinder- und Jugendsportbericht (S. 85-107)*. Schorndorf: Hofmann.

Böttcher, I. (1999). *Gestaltung einer neuen Schulstruktur: zur inneren Entwicklung von Regelschulen und Gymnasien in Thüringen*. Münster, New York: Waxmann.

Böttcher, I., Plath, M. & Weishaupt, H. (1995). *Die Regelschule in Thüringen. Drei Schulportraits. Ergebnisbericht 1994*. Arnstadt: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM).

Böttcher, I., Plath, M. & Weishaupt, H. (1996). *Gymnasien in Thüringen. Vier Fallstudien. Ergebnisbericht für das Thüringer Kultusministerium*. Erfurt: Thüringer Kultusministerium.

Brandt, K., Eggert, D., Jendritzki, H. & Küppers, B. (1997). Untersuchungen zur motorischen Entwicklung von Kindern im Grundschulalter in den Jahren 1985 und 1995. *Praxis der Psychomotorik*, 22(5), 101-107.

Braunschweiger Arbeitsgruppe (2007). Eine Grundschule auf dem Weg zu einer bewegten Schulkultur. In: R. Hildebrandt-Stramann (Hrsg.). *Bewegte Schule – Schule bewegt gestalten* (S. 328-357). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Breithecker, D. (1995). Haltungsentlastung und Gesundheitsvorsorge in einem „Bewegten Unterricht“ – ein Projektbericht. *sportunterricht*, 44(10), 153 (Lehrhilfen).

Breithecker, D. (1996). *In die Schule kommt Bewegung: Haltungs- und Gesundheitsvorsorge in einem „bewegten Unterricht“*. Dissertation Universität Potsdam.

Breithecker, D. (1996b). Bewegtes Sitzen – ist das kein Widerspruch? *Die Grundschule*, 28(10), 21-23.

Breithecker, D. (1998). *Bewegte Schule. Vom statischen Sitzen zum lebendigen Lernen*. Wiesbaden: Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs- und Bewegungsförderung e.V.

Brickenkamp, R. (2002). *Test d2 Aufmerksamkeits-Belastungs-Test. Manual*. Göttingen-Bern-Toronto-Seattle.

Brockhaus Sport (2007). Mannheim, Leipzig: F.A. Brockhaus GmbH.

Brückel, F. (2000). Zur pädagogischen Bedeutung von Bewegung in der Schule. In: R. Laging & G. Schillack (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte, Untersuchungen und praktische Beispiele zur Bewegten Schule* (S. 39-54). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Buhren, C.G. & Rolff, H.G. (Hrsg.). (1996). *Fallstudien zur Schulentwicklung. Zum Verhältnis von innerer Schulentwicklung und externer Beratung. Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund*. Weinheim und München: Juventa.

Bundesministerium für Unterricht und Kunst Österreich. (1994). *Bewegte Schule*. Wien.

Burk, K. (2006). Zeit und Rhythmus in der Ganztagsschule. In K. Burk & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Ganztagsgrundschule* (S. 28-42). Frankfurt am Main: Grundschulverband.

Burk, K. (2006a). Mehr Zeit in der Schule – der Rhythmus machts. In K. Höhmann & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Ganztagsschule gestalten. Konzeption, Praxis, Impulse* (S. 92-104). Seelze-Velber: Kallmeyer.

Combe, A. (2002). Interpretative Schulbegleitforschung – konzeptionelle Überlegungen. In G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & Stelmaszyk, B. (Hrsg.), *Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung* (S. 29-37). Opladen: Leske + Budrich.

Daley, A.J. & Ryan, J. (2000). Academic performance and participation in physical activity by secondary school adolescents. *Perceptual and Motor Skills* 91(2), 531-534.

Diekmann, A. (2005). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek: Rowohlt.

Diederich, J. & Wulf, C. (1979). *Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrhein- westfälischen Gesamtschulen*. Paderborn [et al.]: Ferdinand Schöningh.

Dietrich, K. (1994). Spielwüste Großstadt. In Gesundheitsförderungskonferenz (Hrsg.), *Gesunde Zukunft für Kinder*, 79-89.

Dietrich, K. & Landau, G. (1990). *Sportpädagogik*. Reinbek: Rowohlt.

Dordel, S. (1998). Ätiologie und Symptomatik motorischer Defizite und Auffälligkeiten. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung BZgA (Hrsg.), *Gesundheit von Kindern – Epidemiologische Grundlagen. Band 3*. Köln: BZgA.

Dordel, S. (2000). Veränderte Lebensbedingungen = Reduzierte motorische Leistungsfähigkeit? Ein Beitrag zur Entwicklung der Gesamtkörperkoordination von Grundschulkindern. *Gesundheitssport und Sporttherapie* 16(6), 209-216.

Dordel, S. & Breithecker, D. (2003). Bewegte Schule als Chance einer Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit. *Haltung und Bewegung* 23(2), 5-15.

Drews, U. (1994). *Unterricht in Deutschland. Schulreports zur Reformpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Duncan, B. et al. (1983). A controlled trial of a physical fitness program for fifth grade students, *Journal of School Health* 53, 467-471.

Eckert, E. & Fichten, W. (Hrsg.). (2005). *Schulbegleitforschung. Erwartungen-Ergebnisse-Wirkungen*. Münster: Waxmann.

Eggert, D., Brandt, K., Jendritzki, H. & Küppers, B. (2000). Verändern sich die motorischen Kompetenzen von Schulkindern? *Sportunterricht*, 49(11), 350-355.

Engler, S. (2003). Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa.

Etnier, J.L., Salazar, W., Landers, D.M., Petruzello, S.J., Han, M. & Nowell, P. (1997). The Influence of Physical Fitness and Exercise Upon Cognitive Functioning: A Meta- Analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 19(3), 249-277.

Fauser, P., Konrad, F.-M. & Schöning, W. (1998). Praktisches Lernen und Schulreform. In: *Projektgruppe 1998*, S. 11-118.

Fauser, P. (2000). Was heißt schon Erfahrung? Alte und neue Probleme der Schule mit dem Lernen. In: W. Beutel, P. Fauser & W. Schöning (Hrsg.), *Praktisches Lernen und Schulentwicklung, Tagung beispielhafter Modellprojekte des Praktischen Lernens* (S. 35-55). FSU Jena: Institut für Erziehungswissenschaften.

Feindt, A. (2000). Team-Forschung – Ein phasenübergreifender Beitrag zur Professionalisierung in der LehrerInnenbildung. In A. Feindt & H. Meyer (Hrsg.),

Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung (S. 89-113). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

Feldhaus, C. & Hildebrandt-Stramann, R. (2001). Auf dem Weg zu einer bewegungsorientierten Schulkultur. *Sportpädagogik* 25 (2), 46-49.

Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim, München: Juventa.

Fessler, N. (2003). Sport, Spiel und Bewegung in der Ganztagschule: Freizeitgestaltung oder Schulprogramm. *engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule*, o.Jg. (3), 210-225.

Fichten, W. & Gebken, U. (2004). Teamforschung als Beitrag zur kooperativen Schulentwicklung. In H. Ackermann & S. Rahm (Hrsg.), *Kooperative Schulentwicklung* (S. 269-292). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fischer, D., Schreiner, P., Doyé, G. & Scheilke, C.T. (1996). *Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens*. Münster, New York: Waxmann.

Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.

Flick, U. (2004a). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. (2. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.

Flick, U. (2004b). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Flick, U. (2005a). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. (3. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.

Flick, U. (2005b). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, S. 309-318. Reinbek: Rowohlt.

Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.). (2005). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.

Flores, R. (1995). Dance for health: Improving fitness in African American and Hispanic adolescents, *Public Health Report 110*, 189–193.

Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim, München: Juventa.

Friebertshäuser, B. (2003). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa.

Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.). (2003). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa.

Friedrichs, J. (1985). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Gaschler, P. (1993). Projekt zur „Täglichen Bewegungszeit“ in Klasse 1 und 2 der Grundschule, *Haltung und Bewegung 2*, 19-27.

Gasse, M. & Dobbeltstein, P. (2003). Lernen braucht Bewegung. *Forum Schule (2)*, 20-24.

Gärtner, H., Moritz, H. & Sikora, W. (1986). *Körpererziehung in der ganztägigen Bildung und Erziehung*. Berlin: Volk und Wissen.

Gehrmann, A. (1996). *Schule in der Transformation. Eine empirisch- vergleichende Untersuchung an vier Gesamtschulen im Berliner Bezirk Treptow (1991-1993)*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.

Girtler, R. (2001). *Methoden der Feldforschung*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.

Glowka, D. (1995). *Schulen und Unterricht im Vergleich. Russland/Deutschland*. Münster, New York: Waxmann.

Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.) (1997). *Großstadt- Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster, New York: Waxmann.

Graf, C., Koch, B. & Dordel, S. (2003). Körperliche Aktivität und Konzentration – gibt es Zusammenhänge? *sportunterricht*, 52(5), 142-146.

Grieswelle, D. (1978). *Sportsoziologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Gröbert, D., Kleine, W. & Podlich, C. (2002). Zufriedener durch „Bewegte Schule“? *Sportpädagogik* 26(3), 38-42.

Hellert, U. (1997). Die Jugenddorf- Christophorusschule Braunschweig. „Nicht für alle das Gleiche, sondern für jeden das Beste.“ Ziele und Angebote. *Pädagogische Führung* 3/97, S. 142-146.

Helsper, W. (2001). Die sozialpädagogische Schule als Bildungsvision? Eine paradoxe Entparadoxierung. In P.Becker & J. Schirp (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer?* (S. 20-45). Münster: Votum.

Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.T. & Lingkost, A. (1997). *Institutionelle Transformationsprozesse der Schulkultur in ostdeutschen Gymnasien. Zur Rekonstruktion gymnasialer Schulmythen und Partizipationsverhältnisse*. Zwischenbericht an die DFG. Halle/S.

Hildebrandt-Stramann, R. (1996). Bewegungsraum Grundschule, *Sportunterricht* 45, 508-514.

Hildebrandt-Stramann, R. (1999). *Bewegte Schulkultur*. Butzbach-Griedel: Afra.

Hildebrandt- Stramann, R. (2000). *Bewegte Schulkultur. Schulentwicklung in Bewegung*. Butzbach- Griedel: Afra.

Hildebrandt- Stramann, R. (2001). Bewegungsbiographien heutiger Kindheit. In J. Zinnecker & I. Behnken (Hrsg.), *Handbuch Kindheit und Biographie*. Seelze/Velber: Kallmeyer.

Hildebrandt-Stramann, R. (2003). Das Schulprofil erforschen. *sportpädagogik*, 27 (1), 10-15.

Hildebrandt-Stramann, R. (2004). Vom Kopf auf die Füße – Lehren und Lernen in einer bewegten Lernkultur. In R. Zimmer & I. Hunger (Hrsg.), *Wahrnehmen, Bewegen, Lernen. Kindheit in Bewegung* (S. 90-97). Schorndorf: Hofmann.

Hildebrandt-Stramann, R. (2006, Mai). *Die Ganztagsschule durch Bewegung, Spiel und Sport rhythmisieren*. Vortrag zur bundesweiten Tagung „Was bewegt die Bewegte Schule?“ am 30.05.2006 in Hannover. Zugriff am 21.06.2007 unter <http://www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/ganztagsschule/vortraege/rhythmganztage>

Hildebrandt-Stramann, R. (2007, Juli). *Ganztage und Unterricht – durch Bewegung rhythmisiert*. Vortrag beim Symposium des BMBF „Eine Zwischenbilanz der Begleitforschung zum Investitionsprogramm ‚Zukunft, Bildung und Betreuung‘ am 09.07.2007 in Berlin. Zugriff am 02.08.2007 unter <http://www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/ganztage/hildebrandt-stramann-berlin>

Hollmann, W. & Hettinger, T. (2000). *Sportmedizin. Grundlagen für Arbeit, Training und Präventivmedizin*. Stuttgart, New York: Schattauer.

Holtappels, H.G. (1994). *Ganztagsschule und Schulöffnung – Perspektiven für die Schulentwicklung*. Weinheim, München: Juventa.

Holtappels, G. (Hrsg.) (1999). *Entwicklung von Schulkultur*. Neuwied, Kiftel, Berlin: Luchterhand.

Holtappels, H.G. (2006). Grundlagen der Ganztagsschule. In: K. Höhmann & H.G. Holtappels (Hrsg.). *Ganztagsschule gestalten – Konzeption, Praxis, Impulse*, S. 10-33. Seelze-Velber: Kallmeyer / Klett.

Holtappels, H.G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (Hrsg.) (2007). *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)*. Weinheim, München: Juventa.

Hopf, C. (2005). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.

Hopkins, D. & Lagerweij, N. (1996). The school improvement knowledge base. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (pp. 59-93). London: Routledge.

Huber, S.G. (2005). Schulbegleitforschung – internationale Erfahrungen. In E. Eckert & W. Fichten (Hrsg.), *Schulbegleitforschung. Erwartungen-Ergebnisse-Wirkungen* (S. 41-74). Münster: Waxmann.

Idel, T.S. (2000). Die empirische Dignität der Einzelschule. Schulporträts als Gegenstand qualitativer Schulforschung. In A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Forum Qualitative Schulforschung. Schulkultur – Partizipation – Biographie*. (Bd. 1, S. 29-60). Weinheim, München: Beltz Deutscher Studienverlag.

Illi, U. (1995). Bewegte Schule. Die Bedeutung und Funktion der Bewegung als Beitrag einer ganzheitlichen Gesundheitsbildung im Lebensraum Schule. *Sportunterricht*, 44(10), 404-415.

Joyce, B. (1991). The doors to school improvement. *Educational Leadership*, May, 59-62.

Joyce, B. & Weil, M. (1996). *Models of teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kahl, H. (1993). Bewegungsförderung im Unterricht. Einfluss auf Konzentration, Verhalten und Beschwerden (Befinden) – Evaluationsergebnisse, *Haltung und Bewegung* 13(2), 36-42.

Kahl, H. (1998). Forschungsergebnisse zu Bewegungsaktivitäten im Unterricht Berlin. In: U. Illi, D. Breithecker & S. Mundigler (Hrsg.). *Bewegte Schule-Gesunde Schule. Aufsätze zur Theorie*, S. 95-101. Zürich.

Kemnade, I. (Hrsg.) (2003). *Schulbegleitforschung als Unterstützungssystem für die Schulentwicklung. Beiträge zur 7. Fachtagung des Nordverbunds Schulbegleitforschung in Bremen*. Bremen: Landesinstitut für Schule.

Kindermann, J. & Wieske, M. (1999). „Mehr Bewegung in die Schule!“ – Pädagogische Begründung der Konzeption der „Bewegten Schule“ und empirische Überprüfung der Umsetzung an ausgewählten Schulen der Stadt Bielefeld. Unveröffentlichte Hausarbeit zur 1. Staatsprüfung an der Universität Bielefeld.

Kleber, D.W. & Kleber, G. (1974). *Differentieller Leistungstest-KE (DL-KE)- Test zur Erfassung des Leistungsverhaltens bei konzentrierter Tätigkeit für die Eingangsstufe der Grundschule*. Göttingen: Hogrefe; Braunschweig: Westermann.

Kleine, W. (2003). *Tausend gelebte Kindertage. Sport und Bewegung im Alltag der Kinder*. Weinheim, München: Juventa.

Kleine, W. & Podlich, C. (2002). Und sie bewegen sich doch! In P. Elflein et al. (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik. Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung*, Bd. 1, (S.129-142).

Klupsch-Sahlmann, R. (1995). Bewegte Schule, *sportpädagogik* 19(6), 14-22.

Klupsch-Sahlmann, (2001). Schulen in Bewegung, *sportpädagogik* 25 (2), 4-10.

Knappe, W. & Ilg, H. (1995). Gesundheitsförderung – ein Konzept aus Greifswald. *Körpererziehung* 45(5), 170-175.

Konrad, K. (2001). *Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch*. Landau: Verlag empirische Pädagogik.

Kössler, C. (1999). *Bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit*. Dissertation Universität Regensburg.

Köster, R. (1998). Bewegung, Spiel und Sport als Begleiter von der Orientierungsstufe bis zum Abitur – Überlegungen zur Einbindung des Fachbereichs Sport in das Schulprogramm eines Gymnasiums. In: G. Stibbe (1998b) (Hrsg.). *Bewegung, Spiel und Sport als Elemente des Schulprogramms. Grundlagen, Ansätze, Beispiele* (S. 76-86). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kottmann, L., Küpper, D. & Pack, R.-P. (1997). *Bewegungsfreudige Schule, Band I*. München.

Kottmann, L., Küpper, D. & Pack, R.-P. (2005). *Bewegungsfreudige Schule. Schulentwicklung bewegt gestalten- Grundlagen, Anregungen, Hilfen*. Gütersloh: Bertelsmann.

Krainz-Dürr, M. (2006). Schulentwicklungsarbeit: regelscheu, vergesslich, widerständig. Zum Faktor *Verbindlichkeit* in Schulentwicklungsprozessen. *Pädagogik*, 58 (3), 11-15.

Kretschmer, J. (2003). Beweismangel für Bewegungsmangel. *Sportpädagogik*, 27(5), 64-67.

Kuckartz, U. (2003). Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.584-595). Weinheim, München: Juventa.

Kunz, T. (o.J.). *Spielerische Bewegungsförderung – ein optimales Mittel der Unfallverhütung und gesundheitlichen Prävention im Grundschulalter*. Manuskript. Frankfurt.

Kunze, I. & Meyer, M.A. (1999). Das Schulporträt in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In I. Kunze (Hrsg.), *Schulporträts aus didaktischer Sicht* (S. 9-40). Weinheim, Basel: Beltz.

Küpper, D. (1998). Schulsport zwischen Selbstisolation und Integration in ein pädagogisches Konzept von Schule. In: G. Stibbe (1998b) (Hrsg.). *Bewegung, Spiel und Sport als Elemente des Schulprogramms. Grundlagen, Ansätze, Beispiele*, (S. 34-42). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kurz, D. & Tietjens, M. (2000). Das Sport- und Vereinsengagement der Jugendlichen. Ergebnisse einer repräsentativen Studie in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. *Sportwissenschaft*, 30(4), 384-407.

Laatz, W. (1993). *Empirische Methoden. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler*. Frankfurt a. Main: Deutsch.

Laging, R. (1995). Sich bewegen als Zugang zur Welt. *Körpererziehung* 45 (4), 130-137.

Laging, R. (1997). Schulsport als bewegte Schulkultur. *Sportpädagogik* 22(1), 62-65.

Laging (2000a). Die Konzeption eines Modellversuchs „Schule als Bewegungsraum“. In: R. Laging & G. Schillack (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte, Untersuchungen und praktische Beispiele zur Bewegten Schule* (S. 128-142). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Laging (2000b). Die Bausteine einer Bewegten Schule. In: R. Laging & G. Schillack (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte, Untersuchungen und praktische Beispiele zur Bewegten Schule* (S. 143-164). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Laging (2000c). Theoretische Bezüge und Konzepte der Bewegten Schule – Grundlagen und Überblick. In: Laging, R. & Schillack, G. (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte, Untersuchungen und praktische Beispiele zur Bewegten Schule* (S. 2-38). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Laging, R. (2002). Selbstorganisierte Spiel- und Sportaktivitäten. Zur Aneignung von Bewegungsräumen. *Spektrum Freizeit*, 24(II), 38-58.

Laging, R. (2005). Bildung im Bewegungs- und Sportunterricht. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S.271-308). Baltmannsweiler: Schneider.

Laging, R. (2005a). Bewegung und leibliche Bildung – bewegungspädagogische Überlegungen zum Bildungsbeitrag des Schulsports. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 159-179). Baltmannsweiler: Schneider.

Laging, R. (2006a, Mai). *Warum macht „Bewegte Schule“ Sinn? Hintergründe und Entwicklungen der Bewegten Schule*. Vortrag zur bundesweiten Tagung „Was bewegt die Bewegte Schule?“ am 30.05.2006 in Hannover. Zugriff am 21.06.2007 unter <http://www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/ganztagsschule/vortraege/sinnbewegteschule>

Laging, R. (2006b, September). *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule – Bedeutung für Lernen, Erziehung und Entwicklung*. Vortrag auf dem Ganztagschulkongress am 22.09.2006 in Berlin. Zugriff am 21.06.2007 unter <http://www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/ganztagsschule/vortraege/bewegung-lernen-entwicklung-ganztag>

Laging, R. (2007a, Januar). *Ganztagsschulen bewegt mitgestalten – Möglichkeiten der Mitwirkung außerschulischer Partner*. Vortrag beim Symposium der Südbadischen Sportschule Steinbach/Baden-Baden am 20.01.2007. Zugriff am 21.06.2007 unter <http://www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/ganztagsschule/vortraege/ganztagsschule-bewegt-baden-baden>

Laging, R. (2007b, Juli). *Schulportraits als Forschungs- und Beratungszugang bewegungsorientierter Schulentwicklung*. Vortrag beim Symposium des BMBF „Eine Zwischenbilanz der Begleitforschung zum Investitionsprogramm ‚Zukunft, Bildung und Betreuung‘ am 09.07.2007 in Berlin. Zugriff am 02.08.2007 unter <http://www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/ganztagsschule/vortraege/laging-berlin>

Laging, R. & Schillack, G. (Hrsg.). (2000). *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte, Untersuchungen und praktische Beispiele zur Bewegten Schule*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Laging, R. & Klupsch-Sahlmann, R. (2001). Materialien für eine Dienstbesprechung. *sportpädagogik*, 25 (2), 32-37.

Laging, R. & Rabe, A. (2004). Spiel und Bewegungsräume aus Kindersicht. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportengagements von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Möglichkeiten informellen Sporttreibens*. (S.153-168). Aachen: Meyer & Meyer.

Laging, R. & Hildebrandt-Stramann, R. (2006, November). *Ganztagsschulen bewegungsorientiert entwickeln – zwischen Schul- und Sportperspektive*. Vortrag auf der Tagung der DgfE-Kommission Sportpädagogik am 24.11.2006. Zugriff am 21.06.2007 unter http://www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/ganztagsschule/vortraege/karlsruhe_dgfe

Laging R., Hildebrandt-Stramann, R. & Teubner, J. (2005). *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. Forschungsantrag an das BMBF*. Manuskript. Universität Marburg.

Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung. Bd. 2: Methoden und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Landau, G. & Sobczyk, B. (1997). *Mobiler Klassenraum*. Unveröffentlichter Projektbericht. Universität Gesamthochschule Essen.

Leschinski, A. (2006). *Gesundheit bei Kindern: eine Interventionsstudie zur Bewegungsförderung im Sekundarschulbereich*. Dissertation. Jena: Friedrich-Schiller- Universität.

Levin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York.

Lönz, M. (1996). *Das Schulportrait*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.

Lüders, Ch. (1991). Spurensuche. Ein Literaturbericht zur Verwendungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft, 415-437.

Lütgert, W. & Meyer, M.A. (1999). Nachträgliche Bemerkungen: Schulporträts als Mittel der Erkenntnis. In I. Kunze (Hrsg.), *Schulporträts aus didaktischer Sicht* (S.213-240). Weinheim, Basel: Beltz

Madelung, P. & Weisker, K. (2006). Unterrichtsentwicklung: Problemzonen und Entwicklungsmöglichkeiten. *Pädagogik*, 58 (3), 16-19.

Maindok, H. (1996). *Professionelle Interviewführung in der Sozialforschung*. Pfaffenweiler: Centaurus- Verlagsgesellschaft.

Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung*. Frankfurt a. Main.

Matrizen, N. (2002). Schulen forschend begleiten – Ist das schon Schulbegleitforschung? In G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & Stelmaszyk, B. (Hrsg.), *Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung* (S. 159-170). Opladen: Leske + Budrich.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (8.Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

McLaughlin, M. (1990). The Rand Change Agent Study revisited: Macro perspectives micro realities. *Educational Researcher*, 19 (9), 11-16.

Meinel, K. & Schnabel, G. (1998). *Bewegungslehre Sportmotorik*, (9.Aufl.). Berlin: Sportverlag.

Meisterjahn-Knebel, G. (1995). *Montessori- Pädagogik und Bildungsreform im Schulwesen der Sekundarstufe I. Dargestellt am Beispiel der Bischöflichen Maria-Montessori- Gesamtschule Krefeld*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.

Merton, R.K. & Kendall, P.L. (1946/1979). Das fokussierte Interview. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Gartz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ- empirische Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Miedzinski, K. (1993). 10 Jahre Idee Bewegungsbaustelle, *Motorik* 16(3), 108-116.

Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft (Belgien). (o.J.). *Bewegung – Fundament des Lernens*. Eupen.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Baden-Württemberg) (o.J.). *Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. Die Schule bewegt sich*. Weilheim/Teck.

Mo-Suwan, L. et al. (1998). Effects of a controlled trial of a school-based exercise program on the obesity indexes of preschool children, *American Journal of Clinical Nutrition* 68, 1006-1011.

Müller, C. & Petzold, R. (2002). *Längsschnittstudie bewegte Grundschule. Ergebnisse einer vierjährigen Erprobung eines pädagogischen Konzeptes zur bewegten Grundschule*. Sankt Augustin: Academia.

Müller, C. & Petzold, R. (2006a). Wirkungen der bewegten Schule auf die kognitive und emotionale Entwicklung der Schüler, *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge* 47(1), 27-45.

Müller, C. & Petzold, R. (2006b). Wirkungen der bewegten Schule auf die soziale Entwicklung der Schüler und die sozialen Beziehungen, *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge* 47(1), 46-58.

Nagat, D. (2006). *Literaturanalyse zum Forschungsstand des Schulprofils „Bewegte Schule“ in Deutschland, Österreich und Schweiz*. Unveröffentlichte Staatsexamenarbeit zur 1. Staatsprüfung, Jena: Friedrich- Schiller- Universität.

Nießen, M. (1977). *Gruppendiskussion: Interpretative Methodologie. Methodenbe-gründung – Anwendung*. München.

Obst-Kitzmüller, F. (2002). *Akzeptanz und Wirkung zusätzlicher Sportstunden in der Grundschule – Eine empirische Untersuchung zu Auswirkungen eines täglichen Sportunterrichts auf die motorische und psychosoziale Entwicklung und auf das Unfallgeschehen bei Grundschulern*. Dissertation. Berlin: dissertation.de – Verlag im Internet GmbH.

Oelkers, J. (2003). Ganztagsschulen, Gesamtschulen und demokratische Schulkultur. Überlegungen zu Schulreform in Deutschland. *Pädagogik*, 55 (12), 36-40.ergo

Peters, J. (2000). Professionalisieren und Lernen durch forschendes Handeln. In A. Feindt & H. Meyer (Hrsg.), *Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung* (S. 13-27). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

Petillon, H. & Flor, D. (1995). *Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung „Lern- und Spielschule“*. Landau: Universität Koblenz-Landau, Institut für Grundschulpädagogik.

Pettenpaul, A. (2000). *Umsetzung der pädagogischen Konzeption der „Bewegten Schule“*. Eine Fragebogenuntersuchung an ausgewählten Grundschulen in Ostwestfalen-Lippe. Unveröffentlichte Hausarbeit zur 1. Staatsprüfung an der Universität Bielefeld.

Pollock, F. (Hrsg.). (1955). *Gruppenexperiment. Ein Studienbericht*. Frankfurter Beiträge zur Soziologie Bd. 2. Frankfurt a. Main.

Prell, S. (1984). *Handlungsorientierte Schulbegleitforschung. Anleitung, Durchführung und Evaluation*. Frankfurt am Main: Lang.

Projektgruppe „Bewegungsorientierte Ganztagsschule“ (2008). Mit Bewegung Ganztagsschulen gestalten – Das Schulportrait als Instrument bewegungsorientierter Schulentwicklung. In: V. Oesterhelt, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. Altenberger (Hrsg.). *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 175*, S. 131-147. Hamburg: Czwalina.

Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.) (1988). *Das Fläming- Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder in der Grundschule*. Weinheim und Basel: Belz.

Pühse, U. (1995). Bewegte Schule – eine bewegungspädagogische Perspektive. *Sportunterricht* 44(10), 416-427.

Raczek, J. (2002). Entwicklungsveränderungen der motorischen Leistungsfähigkeit der Schuljugend in drei Jahrzehnten (1965-1995). *Sportwissenschaft*, 32, 201-216.

Ratzki, A., Keim, W., Mönkemeyer, M., Neißer, B., Schulz-Wensky, G. & Wübbels, H. (Hrsg.) (1996). *Team-Kleingruppen-Modell Köln-Holweide. Theorie und Praxis*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.

Rauschenbach, T. (2007). Deutschland – auf dem Weg zur Ganztagschule. In: *DJI Bulletin* 78, München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Regensburger Projektgruppe (1999). Bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit, *Sportpädagogik* 23(1), 3-10.

Regensburger Projektgruppe (2001). *Bewegte Schule - Anspruch und Wirklichkeit: Grundlagen, Untersuchungen, Empfehlungen* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd.131). Schorndorf.

Reh, S. & Schelle, C. (2000). „Lehr-Forschungs-Projekte“ als Beitrag zur Professionalisierung von Studierenden. In A. Feindt & H. Meyer (Hrsg.), *Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung* (S. 77-85). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

Reimers, H. (2000). Zur Arbeit am pädagogischen Selbstkonzept – Selbstreflexion kritischer Situationen im Unterricht mit Hilfe des Nachträglichen Lauten Denkens im Rahmen pädagogischer Supervision. In A. Feindt & H. Meyer (Hrsg.), *Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung* (S. 211-240). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

Reimers, H. & Kemnade, I. (2003). Schulbegleitforschung als Unterstützungssystem für die Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, H. 3, 41-46.

Reimers, H. (2005a). Schulbegleitforschung im Spannungsfeld von Forschung, Aus- und Fortbildung, Beratung und Schulentwicklung. In E. Eckert & W. Fichten (Hrsg.), *Schulbegleitforschung. Erwartungen-Ergebnisse-Wirkungen* (S. 19-39). Münster: Waxmann.

Reimers, H. (2005b). Schulbegleitforschung – ist das schon Wissenschaft? In E. Eckert & W. Fichten (Hrsg.), *Schulbegleitforschung. Erwartungen-Ergebnisse-Wirkungen* (S. 75-88). Münster: Waxmann.

Rischer, J. (2006). *Studie zur Integration von Bewegung, Spiel und Sport am Beispiel der Staatlichen Regelschule „Wartburgschule“ Eisenach*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit zur 1. Staatsprüfung, Jena: Friedrich- Schiller- Universität.

Rogers, C.R. (1944). The nondirective method as a technique for social research. *American Journal of Sociology*, 50, 279-293.

Rolff, H.G. (1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (6), 865-886.

Roth, G. (1999). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit: kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Rousseau, J.J. (1762). *Emile ou de l'éducation*. La Haye: Néaulme.

Rousseau, J.J. (1876). *Emile oder über die Erziehung*. Langensalza: Beyer.

Röthig, P. & Prohl, R. (1993). *Sportwissenschaftliches Lexikon*. Schorndorf: Hofmann.

Röthig, P. & Prohl, R. (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon*. Schorndorf: Hofmann.

Sachs-Amid, F. & Wening-Egermeier, J. (1993). Erlanger Modellprojekt „S“WIRBALA. *Haltung und Bewegung* 13(1), 37-39.

Sallis, J. F. (1997). The effects of a two-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students, *American Journal of Public Health* 87, 1328-1334.

Sallis J.F., McKenzie, T.L., Kolody, B., Lewis, M., Marshall, S. & Rosengard, P. (1999). Effects of Health- Related Physical Education on Academic Achievement: Project SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 70(2), 127-134.

Schädle-Schardt, W. (2000a). Bewege Dich beim Denken – Stört oder hilft körperliche Aktivität? In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.). *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 113*. Hamburg: Czwalina.

Schädle-Schardt, W. (2000b). Experimentelle Erfahrungen zum bewegten Lernen und Denken. In: R. Laging & G. Schillack (Hrsg.). *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte, Untersuchungen und praktische Beispiele zur Bewegten Schule* (S. 217-237). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schäffer, B. (2003). Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske & Budrich.

Schlee, J. (2004). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schillack, G. (2000). Einige Gedanken zu den zentralen Diskussionspunkten der Bewegten Schule. In: R. Laging & G. Schillack (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte, Untersuchungen und praktische Beispiele zur Bewegten Schule* (S. 240-243). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Schilling, F. (1974). *Körperkoordinationstest für Kinder.KTK.Manual*. Weinheim: Beltz Test GmbH.

Schierz, M., Zwanzig, U., Scheper, J., Frei, P., Reinhartz, V., Sickel, T. & Falkenberg, M. (2006). Schulsport in Jena – zwei Portraits zur Transformation von Schule und Schulsport. In: A. Hummel & M. Schierz (Hrsg.). *Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland*. Schorndorf: Hofmann.

Schmerbitz, H., Schulz, G. & Seidensticker, W. (Hrsg.). (1992). *Bewegungen: Konzeption und Curriculumbausteine des Erfahrungsbereiches Körpererziehung, Sport und Spiel an der Laborschule*. Bielefeld: Univ., Laborschule des Landes NRW.

Schmidt, C. (2003). „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.544-568). Weinheim, München: Juventa.

Schmidt, R., Woll, A. & Bös, K. (1995). Gesundheitsförderung in Schulen. Grundlagen und Darstellung ausgewählter Projekte, *Sportunterricht* 44, 236-248.

Schnabel, G. & Thieß G. (1993). *Lexikon Sportwissenschaft. Leistung – Training – Wettkampf* (1. Aufl.). Band 1 u. 2. Berlin: Sportverlag.

Schratz, M. (2001). Methodenkoffer. *Friedrich Jahresheft XIX: Qualität entwickeln: Evaluieren*, 113-136.

Schröder, S. (1996). Staatliche Regelschule „Am Frauenberg“ in Nordhausen: Schule in der Neukonzeption. *Pädagogische Führung* 2/96, S. 92-96.

Seidel, B. (1989). *Förderung des sinnvollen Wechsels geistiger und körperlicher Tätigkeit im Rahmen eines veränderten Tages- und Wochenablaufes in den Klassen 1 an POS der DDR*. Dissertation Universität Greifswald.

Seitz, R.J. (2001). Motorisches Lernen: Untersuchungen mit der funktionellen Bildung. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 52 (12), 343-349.

Sekretariat der KMK (Hrsg.) (2006). *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – 2002-2004*. Bonn.

Seydel, O. (1995). *Zum Lernen herausfordern. Das reformpädagogische Modell Salem*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Shephard, R.J. (1997). Curricular Physical Activity and Academic Performance. *Pediatric Exercise Science* 9(2), 113-126.

Sickel, T. (2005). *Fallanalytische Portraitierung eines Jenaer Gymnasiums – Möglichkeiten regionaler Schulsportentwicklung*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit zur 1. Staatsprüfung, Jena: Friedrich- Schiller- Universität.

Sobczyk, B. & Landau, G. (2003). *Das mobile Klassenzimmer: ein neuer Weg zur Entwicklungs- und Bewegungsförderung von Grundschulkindern*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.

Stephard, R. J. & Lavallée, H. (1994). Changes of physical performance as indicators of the response to enhanced physical education, *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness* 34, 323-335.

Stephens, M. B. & Wentz, S. W. (1998). Supplemental fitness activities and fitness in urban elementary school classrooms, *Family Medicine* 30, 220-223.

Stibbe, G. (1998a). Schulsport und Schulprogrammentwicklung. Ein Plädoyer für die Einbindung des Schulsports in das Bildungs- und Erziehungskonzept der Schule. *sportunterricht* 47 (10), 389-398.

Stibbe, G. (1998b) (Hrsg.). *Bewegung, Spiel und Sport als Elemente des Schulprogramms. Grundlagen, Ansätze, Beispiele*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Stibbe, G. (2000). Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm – Chancen und Probleme. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumsentwicklung in NRW*, (S. 98-113). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Stibbe, G. (2006). Ganztagschule mit Programm. *sportpädagogik*, 30(6), 48-50.

Strauss, A.L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung – Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.

Strauss, A.L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.

Strauss, A.L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Sygyusch, R., Brehm, W. & Ungerer-Röhrich, U. (2003). Gesundheit und körperliche Aktivität bei Kindern und Jugendlichen. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider, (Hrsg.), *Erster deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Schorn-dorf: Hofmann.

Terhart, E. (1995). Kontrolle von Interpretationen. In E. König & P. Zelder (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung, Bd. 1, Grundlagen qualitativer Forschung* (S. 373-397). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Thiel, A., Teubert, H. & Kleindienst-Cachay, C. (2004). *Die „Bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis. Theoretische und empirische Analysen einer pädagogischen Innovation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Thiel, A., Teubert, H. & Kleindienst-Cachay, C. (2006). *Die „Bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis. Theoretische und empirische Analysen einer pädagogischen Innovation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Thiele, J. (2006). Die Steinbrink-Schule: Eine Grundschule in Dortmund. In: A. Hummel & M. Schierz (Hrsg.). *Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland*. Schorndorf: Hofmann.

Team der Jenaplan- Schule Jena (1996). *Die Jenaplan- Schule Jena. Dokumentation aus Anlass des fünfjährigen Bestehens eines Thüringer Schulversuches*. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM).

Thurn, S. & Tillmann, K.J. (1997). *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld*. Reinbek: Rowohlt.

Van Velzen, W.G., Miles, M.B., Ekholm, M., Hameyer, U. & Robin, D. (1985). *Making school improvement work*. Leuven: ACCO.

Volmerg, U. (1977). Kritik und Perspektiven des Gruppendiskussionsverfahrens in der Forschungspraxis. In T. Leithäuser et al., *Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins*. Frankfurt a. Main.

Vorsmann, N. & Wittenbruch, W. (1997). *Schulen auf Europa-Kurs. Berichte – Schulporträts – Untersuchungen zum Europa-Profil von Gymnasien in freier Trägerschaft (EPG)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wasmund-Bodenstedt, U. (1984). *Die tägliche Bewegungszeit in der Grundschule. Ein offenes Konzept für Spiel und Sport*. Schorndorf: Hofmann.

Weiß, A. et al. (2004). Beeinflussung der Haltung und Motorik durch Bewegungsförderungsprogramme bei Kindergartenkindern, *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin* 55, 101-105.

Winter, H. (2006). Mathematik mit Hand und Fuß – Bewegung im Mathematikunterricht. In R. Hildebrandt-Stramann (Hrsg.), *Bewegte Schule*. Baltmannsweiler: Schneider.

Wittenbruch, W. & Werres, W. (1992). *Innenansichten von Grundschulen. Berichte – Portraits – Untersuchungen von katholischen Grundschulen* (1. und 2. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Weinheim: Beltz.

Wolff, S. (2005). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502-513). Reinbek: Rowohlt.

Worth, A. (2004). *Verbesserung der Rekreatiionsphasen im Unterricht und in den Pausen durch Angebote zur Haltungs- und Bewegungsschulung – Eine empirische Untersuchung in der Grundschule*. Berlin: dissertation. de – Verlag im Internet GmbH.

Wuppertaler Arbeitsgruppe (2006). Schulen an ihrem eigenen Anspruch messen- Elemente der bewegungsfreundlichen Schule zwischen programmatischem Anspruch und schulischer Wirklichkeit, *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge* 47(1), 155-174.

Zeiber, H. J. & Zeiber, H. (1994). *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim: Juventa.

Zimmer, R. (1981). *Motorik und Persönlichkeit bei Kindern im Vorschulalter*. Schorndorf: Hofmann.

Zimmer, R. (1996). *Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern: eine empirische Studie zur Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann.

Zimmer, R. (1997). Bewegte Kindheit. Über den sozialen Wandel von Kindheit und die Auswirkungen auf das Bewegungs- und Körpererleben. In R. Zimmer (Hrsg.), *Bewegte Kindheit: Kongressbericht Osnabrück*. S. 20-31. Schorndorf: Hoffmann.

Elektronische Quellen:

http://www.didaktik.uni-jena.de/did_02/pestalozzi.htm, Zugriff: 24.07.2007.

<http://lexikon.meyers.de/meyers/Bewegung>; Zugriff am 12.11.2007.

[http://lexikon.meyers.de/meyers/Spiel \(tierisches Verhalten\)](http://lexikon.meyers.de/meyers/Spiel_(tierisches_Verhalten)); Zugriff am 12.11.2007.

<http://lexikon.meyers.de/meyers/Sport>; Zugriff am 12.11.2007.

9. Anhang

Alle Anlagen befinden sich aufgrund des Umfangs auf beiliegender CD.

Lebenslauf


Persönliche Daten:

Name: Oliver Senff
Geburtsdatum: 06.02.1976
Geburtsort: Jena
Staatsangehörigkeit: deutsch
Familienstand: ledig
E-mail: oliver.senff@uni-jena.de; oliversenff@web.de

Ausbildung:

01.09.1982-31.08.1990	Grundschule, Polytechnische Oberschule „Julius Schaxel II“ in Jena – Lobeda/ West (Klassenstufe 1-8)
Ab 01.09.1990	2. Gymnasium Jena, 1992 umbenannt in „Staatliches Gymnasium Ernst Haeckel“ (Klassenstufe 9-12)
Juni 1994	Abitur
01.09.1994-30.11.1995	Zivildienst, Klinikum für Innere Medizin der FSU Jena
Ab Oktober 1995	Studium an der FSU Jena (BWL; Sport / Englisch, LAGym.)
August 2000-Mai 2001	Auslandsstudienjahr an der Southeast Missouri State University, Cape Girardeau (USA)
März 2003	Erstes Staatsexamen, FSU Jena (Sport/Englisch LAGym)
01.09.2003-31.08.2005	Referendariat, Staatliches Gymnasium „Ernst Haeckel“, Jena
Mai 2005	Zweites Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien, Staatliches Studienseminar für Lehramt Gymnasium Gera, Außenstelle Jena
November 2005	Wissenschaftlicher Mitarbeiter der FSU Jena, LS Sportpädagogik/-didaktik
2008	Promotion zum Dr. phil.

Jena, den 21.12.2007



Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass mir die Promotionsordnung der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena bekannt ist;

ich die Dissertation selbst angefertigt habe, insbesondere die Hilfe eines Promotionsberaters nicht in Anspruch genommen wurde, und alle von mir benutzten Hilfsmittel und Quellen in meiner Arbeit angegeben sind;

mich folgende Personen bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts unterstützt haben: PD Dr. päd. habil. Jürgen Teubner; Frau Dr. phil. Anne Leschinski.

darüber hinaus Dritte weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von mir für Arbeiten erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen;

dass ich die Dissertation noch nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht habe und

dass ich die gleiche, eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung nicht bei einer anderen Hochschule bzw. anderen Fakultät als Dissertation eingereicht habe.

Ich versichere, dass ich nach bestem Wissen die reine Wahrheit gesagt und nichts verschwiegen habe.

Jena, den 21.12.2007

Handwritten signature of Oliver Schatz in black ink.

Danksagung

Auf diesem Wege möchte ich allen Personen meinen Dank aussprechen, die mir bei der Anfertigung der vorliegenden Dissertation inhaltlich und motivational behilflich waren.

Mein besonderer Dank gilt an dieser Stelle Herrn PD Dr. päd. habil. Jürgen Teubner für die Überlassung des Themas sowie die fachliche Unterstützung bei der Realisierung vorliegender Arbeit.

Ebenso danke ich denjenigen Studenten der Friedrich-Schiller-Universität Jena, die bei den teilnehmenden Beobachtungen und den Transkriptionen geholfen haben.

Besonderer Dank gebührt den Schülern, Eltern und Lehrern der beteiligten Thüringer Forschungsschulen, ohne deren Engagement und Kooperationsbereitschaft diese Studie nicht zu realisieren gewesen wäre.

Mein ganz besonderer Dank gilt natürlich meiner Familie (Ivo Senff, Jelena Senff, Annabelle Senff) sowie meiner Freundin Ines Frotscher für ihre dauerhafte Liebe und Unterstützung in allen Lebenslagen.

Diese Arbeit ist meinem Vater, Dipl.- Phys. Ivo Senff, gewidmet, dem besten Vater der Welt für seine bedingungslose Liebe und Unterstützung in allen Lebenslagen.